

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO ECONOMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

LAIARA CRISTINA CARDOSO

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES QUE
ATUAM NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

FLORIANÓPOLIS – SC

2014/1

LAIARA CRISTINA CARDOSO

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES QUE
ATUAM NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Serviço Social da
Universidade Federal de Santa Catarina como
requisito parcial para a obtenção do título de
Bacharel em Serviço Social. Orientador: Jaime
Hillesheim

FLORIANÓPOLIS-SC

2014/1

TERMO DE APROVAÇÃO

LAIARA CRISTINA CARDOSO

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

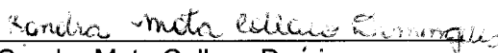
Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, do Departamento de Serviço Social do Centro Sócio- Econômico, da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 16 de Julho de 2014.

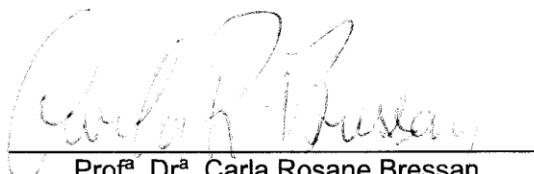
BANCA EXAMINADORA



Prof.^o M.e. Jaime Hillesheim
Professor do Departamento de Serviço Social – UFSC
Orientador



Sandra Mota Collaço Domingues
Assistente Social
Supervisora do Campo de Estágio
Primeira Examinadora



Prof.^ª Dr.^ª Carla Rosane Bressan
Professora do Departamento de Serviço Social – UFSC
Segunda Examinadora

Dedico este trabalho de conclusão de curso à minha querida e amada mãe e ao meu estimado pai, pois são pessoas que amo incondicionalmente e tenho grande orgulho. Estes foram pessoas que desde sempre apostaram no meu potencial, me apoiaram em todos os momentos de minha vida, sempre me incentivam a seguir em frente e lutar pelos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Em mais uma etapa de minha vida vencida, gostaria de deixar aqui registrado agradecimentos às pessoas que tanto adoro, que por toda essa jornada sempre estiveram ao meu lado me apoiando, alegrando, e me confortando.

Deus, Obrigada por tudo! Você me deu o dom da vida, deu forças para seguir em frente, e manifestou tamanha sabedoria para que eu pudesse concluir este trabalho de conclusão de curso.

À Zidelia Dias Cardoso e Leandro Cardoso, meus pais, agradeço por tudo que fazem por mim. E ao meu irmão e amigo Diego Gabriel Cardoso, que ao seu modo sempre presenciou meus momentos de alegria e tristeza, sempre se colocando à disposição para me ajudar.

Aos meus familiares que de uma maneira discreta sempre torceram e me desejaram coisas boas.

Gilmar Bernardino Schürhaus, por ser alguém tão companheiro, paciente e carinhoso.

A todos os meus professores e professoras agradeço por contribuírem de maneira extremamente significativa para meu processo de aprendizagem. Em especial ao professor Jaime Hillesheim, meu orientador, que foi sempre muito compreensível, paciente e atencioso, sem ele este trabalho não teria tomado forma.

À professora Carla Bressan, por ter aceitado ser examinadora da banca.

À Karolyne Moreira, alguém tão especial em minha vida, uma amiga querida e guerreira que tenho grande admiração, esta sempre me ajudou nessa caminhada e esteve comigo nos bons e maus momentos.

Sandra M. C. Domingues, por sua contribuição no meu processo de estágio, foi alguém que sempre se colocou à disposição, sendo atenciosa, ética e responsável.

Mayara F. da Rosa, Elisa Castro e Amanda Kuhnen pessoas especiais, companheiras e amigas que sempre estiveram dispostas a me ajudar.

Ana Paula Quadros e Arthur dos Passos, pessoas que me deram muito força e motivação para que eu conseguisse elaborar esse trabalho.

Às minhas amigas e companheiras de curso Débora Mayer, Márcia Mendes e Maria Luana Kluh.

Aos meus amigos (as) que foram pessoas que por vários momentos me deram apoio, carinho e conforto.

Às minhas colegas de trabalho, que acompanharam de perto esta etapa da minha vida.

CARDOSO, Laiara Cristina. **A precarização do trabalho de professores que atuam na política de educação especial.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC tem como objeto de estudo as condições de trabalho dos segundos professores que atuam na política de educação especial, na região da Grande Florianópolis/SC. Está estruturado de maneira a contemplar o debate sobre questões teóricas relacionadas à proposta da educação especial na perspectiva inclusiva, os avanços em termos legislativos e, as condições de trabalho dos professores diretamente envolvidos na implementação da política de educação em comento. Para proceder a problematização do objeto antes mencionado, realizamos um estudo bibliográfico sobre o tema, no qual procuramos nos apropriar das principais categorias de análise que subsidiaram as reflexões sobre as informações e dados coletados. Também realizamos análises de documentos institucionais da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina – SEED e da Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE, na perspectiva de assimilar os princípios e diretrizes constantes na política no âmbito regional. Além disso, estudamos as normatizações estaduais e nacionais sobre a política de educação especial. Para apreender o objeto de pesquisa, realizamos também entrevistas com segundos professores vinculados àquela política e que atuavam na região da Grande Florianópolis/SC. O conteúdo dos depoimentos coletados foi organizado a partir de eixos norteadores das reflexões que constituem o presente trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Os resultados obtidos revelam que as condições de trabalho docente, em particular dos segundos professores que atuam na política de educação especial, comprometem e até mesmo hipotecam o alcance dos objetivos propostos na própria política.

Palavras - chave: Condições de trabalho. Professores. Educação Inclusiva.

LISTA DE SIGLAS

ACT - Admitido em Caráter Temporário

BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAESP- Centro de Atendimento Educacional Especializado

CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

FCEE - Fundação Catarinense De Educação Especial

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

SAEDE - Serviço de Atendimento Educacional Especializado

SEED - Secretaria Estadual de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	9
2 O PARADIGMA DA INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTRADIÇÕES REVELADAS PELA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO.....	13
2.1 Educação inclusiva: Perspectiva emancipadora ou acomodação reformista?.....	13
2.2 A escola e as perspectivas ideológicas inclusivistas.....	18
2.3 Lógica reformista e conservadora que acompanha a proposta de educação e escola inclusivas:.....	22
3 A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE SANTA CATARINA	28
3.1 A educação inclusiva de pessoas com deficiência no contexto catarinense.....	28
3.2 As condições de implementação da proposta da denominada “Educação Inclusiva”.....	34
4 ALGUMAS APROXIMAÇÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	38
4.1 Os caminhos da pesquisa empírica.....	38
4.2 O (DES) conhecimento da política de educação e da perspectiva da educação inclusiva.....	45
4.3 A formação continuada e suas repercussões no trabalho docente.....	50
4.4 As condições de trabalho dos segundos professores na política de educação inclusiva: a continuidade de uma tendência histórica	56
4.5 O uso do tempo livre: o avanço do trabalho sobre as outras dimensões da vida.....	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICE.....	81

APÊNDICE A – Requerimento enviado à Secretaria de Estado de Educação com vistas a coletar informações expressas no documento.....	82
--	-----------

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizada com os segundos professores.....	84
--	-----------

APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objeto de estudo as condições de trabalho docente, especificamente, dos denominados segundos professores que atuam na política de educação especial, nas escolas públicas da Região da Grande Florianópolis - 18ª Região Administrativa do Estado.

Durante o período de Estágio Supervisionado em Serviço Social realizado no período de setembro de 2013 a maio de 2014, na Escola Especial Irineu Bornhausen nos aproximamos do debate sobre a chamada “educação inclusiva”. Ao relacionar a proposta formal, suas diretrizes e princípios - que, inegavelmente, significam importantes avanços em relação à educação especial - com a realidade do cotidiano escolar, percebemos que as condições objetivas de trabalho dos segundos professores acabam por comprometer a efetivação do que está disposto na política de educação na perspectiva inclusiva.

Em virtude dessa leitura da realidade, nos propomos a responder a seguinte questão: *quais são as condições de trabalho dos segundos professores que atuam na política de educação especial na região da Grande Florianópolis?*

Para responder esta questão foi necessário, inicialmente, que houvesse a apropriação de algumas categorias de análise relacionadas ao tema de estudos, dentre as quais podemos destacar: educação inclusiva, trabalho, condições de trabalho, precarização, “reforma” e contrarreforma do Estado, etc.. Estas categorias subsidiaram a análise dos dados coletados durante o processo de pesquisa para a elaboração do presente trabalho acadêmico.

Além do estudo teórico, nos apropriamos das principais legislações que regulamentam, tanto no âmbito nacional como no desta unidade da federação, a política de educação especial.

O processo de pesquisa também exigiu a análise de documentos institucionais da Secretaria de Estado da Educação – SEED e da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, dentre os quais destacam-se o Programa Pedagógico da Educação Especial (2009) e a Política de Educação

Especial do Estado de Santa Catarina (2009). Em ambos os documentos procuramos identificar as funções atribuídas aos segundos professores, bem como as propostas norteadoras das práticas pedagógicas a serem por eles desenvolvidas.

Para se identificar o universo de professores vinculados à SEED foi encaminhada, por meio de ofício, uma solicitação ao mencionado órgão para que fornecesse informações relativas ao número de professores contratados e efetivos que atuassem na rede estadual de ensino e, especificamente, na educação especial e, neste particular, o quantitativo em exercício na região da 18ª Região Administrativa do Estado.

Ainda quanto às questões metodológicas é importante mencionar que realizamos uma pesquisa empírica, na qual nos utilizamos da entrevista como instrumental de coleta de dados. Estas entrevistas foram realizadas com segundos professores que atuam na região supracitada, a partir de um roteiro previamente estabelecido.

Para selecionar os sujeitos de pesquisa, utilizamo-nos do critério territorial, considerando os municípios da região da Grande Florianópolis com maior densidade populacional, segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Desta feita os segundos professores entrevistados selecionados foram os que atuavam nos seguintes municípios: Florianópolis, Biguaçu, São José, Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz.

Em cada um desses municípios, a escolha dos professores entrevistados se deu a partir de critérios aleatórios, considerando, apenas, que se pudesse contemplar a questão de gênero, de modo a entrevistar pelo menos um professor do sexo masculino.

Foram selecionados, no total, cinco segundos professores que, ao serem contactados por meio telefônico, foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e, no caso de concordância em conceder a entrevista, agendou-se data e local para sua realização.

Todos os entrevistados assinaram o “termo de livre consentimento” para que pudéssemos fazer uso público das informações coletadas, garantido o anonimato quanto ao informante.

As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. Em seguida, organizamos o conteúdo dos depoimentos a partir dos seguintes eixos de análises: a) concepções sobre a política de educação e educação inclusiva, b) formação continuada, c) condições de trabalho e, d) uso do tempo livre.

O resultado desse processo investigativo está, aqui, organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo intitulado “*o paradigma da inclusão social das pessoas com deficiência: contradições reveladas pela política de educação*”, abordamos a perspectiva da educação inclusiva, questionando o caráter emancipatório a ela imputado por especialistas.

Ainda, neste momento analisamos como tal proposta se processa no âmbito da escola, apontando que a educação inclusiva ganha contornos ideológicos que reiteram valores e práticas legitimadoras da ordem societária vigente. Complementando esta reflexão, apresentamos alguns argumentos teóricos que evidenciam que a proposta da denominada educação inclusiva ganha contornos reformistas e conservadores ao dissociar o debate das respostas às necessidades educacionais das pessoas com deficiência aos processos mais gerais que determinam a forma de acesso à riqueza socialmente produzida.

No segundo capítulo, apontamos elementos sobre “*a estruturação da educação inclusiva no Estado de Santa Catarina*”. Desta maneira, abordamos a forma de organização dessa política nesta unidade da federação, bem como recuperamos a trajetória histórica sobre a sua implementação neste mesmo contexto.

Ainda que neste segundo capítulo tenhamos dado ênfase aos processos organizacionais e legais da política de educação especial no Estado, procuramos, concomitantemente, problematizar como são reproduzidas, nas práticas pedagógicas, relações e formas de pensar que reforçam preconceitos e outros

valores que travam os avanços esperados pela própria política de educação na perspectiva inclusiva.

É especificamente no terceiro e último capítulo que abordamos a questão das condições de trabalho dos docentes que atuam na função de segundos professores, na política de educação especial no Estado de Santa Catarina, em particular, na região da Grande Florianópolis.

Aqui, problematizamos o conteúdo dos depoimentos dos professores entrevistados, a partir dos eixos de análise anteriormente mencionados. Dentre as questões que mais se destacaram, podemos explicitar: a extensão da jornada de trabalho para além da contratual, a precarização das relações de trabalho materializadas por contratos temporários, falta ou insuficiência de material didático para a realização das atividades pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência, o avanço do tempo de trabalho sobre o tempo considerado livre, etc.

Este trabalho, por certo, apresenta inúmeras limitações teóricas que apontam para a necessidade da continuidade da nossa própria formação. Por outro lado, revela a intenção de trazer à reflexão importantes contradições existentes na realidade da educação especial, política que requer uma maior aproximação do Serviço Social em face das inúmeras demandas que nela se apresentam e que são ou podem ser objeto da intervenção profissional.

CAPÍTULO I

1 O PARADIGMA DA INCLUSÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTRADIÇÕES REVELADAS PELA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVA EMANCIPADORA OU ACOMODAÇÃO REFORMISTA?

Percorrendo a história da humanidade, podem-se identificar períodos nos quais a exclusão social ou o extermínio das pessoas com deficiência era legitimado. A razão desta prática não pode ser explicada tendo como base os valores contemporâneos. Se assim fosse, ao atribuir a este paradigma a conotação de desumano, estar-se-ia desconsiderando que o comportamento dos seres humanos, em todos os momentos históricos, sempre foi regido por um sistema de valores fortemente sustentado por um ideário social, que se modifica continuamente. (SANTA CATARINA, 2009, p. 9)

Foi necessário perpassar praticamente dois mil anos da era cristã para que a humanidade, abalada pelas conseqüências sociais geradas por duas grandes guerras, proclamasse princípios universais de direitos e dignidade dos seres humanos, tendo como embasamento a idéia de sociedade inclusiva, respaldada pelo reconhecimento e valorização da diversidade como propriedade inerente à constituição de qualquer grupo social. A sociedade humana pautada nesses princípios não permite discriminação de nenhuma natureza e preconiza a garantia de direitos e a participação de todos, independentemente das peculiaridades individuais. (SANTA CATARINA, 2009, p.9)

Por outro lado, a sociedade capitalista moderna tem estimulado práticas e comportamentos que redundam, sim, num individualismo exacerbado. Na perspectiva de encontrar estratégias para reduzir o histórico processo de isolamento das pessoas com deficiência em 1990, foi realizada a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa

ocasião aprovada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. (UNESCO, 1990).

Sailor (2002 s/p) aponta que o termo “educação inclusiva” emergiu também no início da década de 1990, e embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula. A “educação inclusiva” pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.

Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, que produziu a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), tida como o mais importante marco mundial na difusão filosófica da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, em 2008, apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanhava os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Nesse sentido os documentos oficiais indicam que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 - Participação da família e da comunidade;
 - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
 - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (BRASIL, 2008, p. 14)

A sociedade inclusiva é construída através de um procedimento que abarca todos os segmentos sociais, dentre os quais se enfatizam a família e a escola. A família enquanto primeira instância socializadora da criança e a escola como mediadora na apropriação de conhecimentos científicos. Este conceito de inclusão traz a diversidade como atributo essencial para o desenvolvimento humano, reconhece o outro como sujeito histórico e social, projeta mudanças de concepções e atitudes.

Entende-se que a concepção de escola se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, e não na imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Desse ponto de vista, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos analisando a complexidade e heterogeneidade dos educandos e, conseqüentemente, dos ritmos de aprendizagem. Para tanto, é necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, modificações organizacionais, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade. (Alves, 2006, s/p)

A Educação Especial, como modalidade da educação básica, responsável também pelo Atendimento Educacional Especializado, passa a ser organizada de modo a ponderar a aproximação dos pressupostos teóricos à prática da educação inclusiva, a fim de dar materialidade a dispositivos legais, políticos e filosóficos.

A denominada “educação inclusiva”, assim, se coloca como um paradigma no qual são depositados as certezas de que, mesmo numa sociedade em que a riqueza socialmente produzida não seja acessada por quem a produz, a “inclusão” de pessoas com deficiência, pela via da política de educação, é algo possível.

Neste sentido, a inclusão de pessoas com deficiência na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem

tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado. (Silva, 2007, s/p).

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.15).

O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (Brasil, 2004b, p. 281).

Conforme Vigotski (1997, s/p), as pessoas com deficiência encontram dificuldades, especialmente pelo fato de as condições materiais e instrumentais estarem voltadas para uma sociedade dita normal. Nesta perspectiva, o ensino, para as pessoas com deficiência, deve contar com os instrumentos adequados e recursos auxiliares, bem como com um trabalho educativo desenvolvido por profissionais devidamente instrumentalizados, a fim de realizar as mediações necessárias para garantir a aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Em, 2008, no Brasil, foi editado o Decreto Legislativo nº 186 que, em síntese, constitui uma convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Esta reafirma os princípios universais (dignidade, integralidade, igualdade e não discriminação) na qual se baseia e define as obrigações gerais dos Governos relativas à integração das várias dimensões da deficiência nas suas políticas, bem como as obrigações específicas referentes à sensibilidade da sociedade com a deficiência.

Cabe mencionar que em 17 de novembro de 2011 o governo federal lançou o plano *Viver sem limites* - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência,

que é, segundo os discursos oficiais, resultado do compromisso político com a plena cidadania das pessoas com deficiência no Brasil. Oportunidades, direitos, cidadania para todas as pessoas são objetivos estampados no mencionado plano. O Viver sem Limites foi arquitetado com inspiração na força e no exemplo das próprias pessoas com deficiência, que historicamente estiveram condenadas à segregação. Refere-se a um conjunto de políticas públicas estruturadas em quatro eixos: Acesso à Educação; Inclusão social; Atenção à Saúde e Acessibilidade. Cada uma das ações presentes nesses eixos são interdependentes e articuladas com as demais, construindo redes de serviços e políticas públicas capazes de assegurar um contexto de garantia de direitos para as pessoas com deficiência, considerando suas múltiplas necessidades nos diferentes momentos de suas vidas. (BRASIL, 2011)

Falar atualmente sobre a questão dos direitos das pessoas com deficiência implica debater sobre cidadania e democracia, igualdade social e respeito às diferenças. Pensar a mesma questão no contexto do nosso país nos força a uma série de análises que abarcam justiça social e direitos humanos e nos levam a considerar as incontáveis imposições sociais e econômicas que fazem dessa população um radical exemplo de “exclusão social”.

No entanto, quando consideramos a política de inclusão escolar como política pública setorializada no campo da educação, podemos nos deparar com evidências suficientes para presumir seu fracasso. Ao analisarmos essa política educacional no conjunto de outras políticas públicas, a possibilidade de fracasso aumenta significativamente, pois não há como fazer uma escola inclusiva no Brasil considerando os níveis de desigualdade reiterados por uma histórica má distribuição da riqueza produzida.

Não há como assimilarmos o paradigma da inclusão social sem considerarmos os seus limites em face do modo de produção capitalista.

A luta por direitos, pela ampliação do acesso a riqueza socialmente produzida desvinculada de uma disputa pelo poder político com vistas a construir processos de ultrapassagem da ordem burguesa, historicamente se mostrou insuficiente se relacionada à emancipação humana. Em outras palavras, a luta pela inclusão social das pessoas com deficiência – pela educação, pelo trabalho, pela

acessibilidade, etc., - constitui uma importante tarefa, mas é necessário situá-la nos limites da emancipação política.

Ao problematizar estas questões, Lessa (2007, p. 47) assevera que:

[...] a única relação possível entre a emancipação política e a emancipação humana é a relação de negação histórica. Elas sequer põem coincidir no tempo: o reino da emancipação política é o da propriedade privada burguesa plenamente explicitada, a emancipação humana é a superação histórica a mais completa e radical do mundo da emancipação política. [...] Não há qualquer sentido, [...] considerar que a radicalização da emancipação política possa realizar o milagre de convertê-la em mediação para a emancipação humana. A radicalização da cidadania só conduzirá a uma cidadania mais radical, mas jamais à superação do Estado, da propriedade privada [...], plataforma histórica da emancipação humana.

Neste sentido, partimos do pressuposto que as propostas de educação inclusiva – a despeito de suas “intenções” progressistas – são limitadas pela própria natureza da sociabilidade burguesa. Tal aspecto, portanto, nos coloca a possibilidade de pensar que o dilema exclusão/ inclusão é falso. Mais, será que, no contexto da ordem regida pelo capital é possível falar em escola inclusiva?

1.2 A ESCOLA E AS PERSPECTIVAS IDEOLÓGICAS INCLUSIVISTAS

Segundo os estudiosos da educação inclusiva, os alunos de classes populares são aqueles que ficam à margem do sistema social e educacional, e por isso, necessitam prioritariamente de inclusão social e econômica para só então ter inclusão escolar. Spozati (2000, p. 23) pondera sobre a necessidade de inclusão social onde pais precisam ser alfabetizados, crianças precisam de registro de nascimento, saúde pré e pós-natal, alimentação saudável, condições básicas para se desenvolver, habitação, lazer e, acima de tudo, ser reconhecidas como cidadãos brasileiros. A criança de classe popular tem seu mundo circunscrito às atividades desenvolvidas na escola. E quanto mais pobre, mais a sala de aula se torna seu mundo.

De acordo com a mesma autora:

A relação entre a cultura da escola e a cultura local é fundamental para fazer da escola um espaço de articulação de mentes e não só de corpos (dos alunos), das emoções e desejos das crianças. Essa valorização é que permite uma nova via de inclusão e cidadania. (SPOZATI, 2000, p. 29)

Com a perspectiva da educação inclusiva, o termo incide no amparo de todas as pessoas, sem exceção. Serve para estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a pessoa que é discriminada por qualquer outro pretexto. A inclusão significa a materialização de processos que permitem a interação entre todos, indistintamente.

De acordo com Pacheco et.al. (2007, s/p), o termo educação inclusiva cobre diversas tentativas de atender à diversidade total das necessidades educacionais dos alunos de um determinado local.

Percebe-se que a exclusão/inclusão social permeia políticas e projetos educacionais e discursos políticos, científicos e do senso comum, direcionadas para o papel da escola na sociedade. Sendo assim, podemos afirmar que, na perspectiva inclusiva, a escola é uma mediação importante para o alcance desse intento. Contudo, acreditamos que é preciso problematizar as possibilidades e limites da escola inclusiva.

No Brasil, no contexto das políticas educacionais e de desenvolvimento, a educação escolar, enquanto promotora da inclusão social, vem sendo discutida constantemente e sob vários aspectos. Isso se dá através de dados e pesquisas sobre o sistema educacional e, nas vertentes da exclusão, trabalha-se na perspectiva de que a escola é um instrumento muito importante no desencadeamento de iniciativas que rompam com a falsa oposição entre educação especial e educação regular. Ademais, a escola contribui na promoção do desenvolvimento socioeconômico e na formação cultural necessária às exigências da sociedade contemporânea.

Confia-se que a educação tem uma função preventiva, ela tem atribuições para que colabore nas ações de enfrentamento à exclusão social. Há uma crença de que se contássemos com uma escolarização que desse atenção especial às crianças e pessoas em situações vulneráveis, verificaríamos a diminuição do “ciclo da exclusão” que, como sabemos, é anterior à escolarização e se perpetua ao longo

da vida dos estudantes pobres e, pensamos, de forma mais perversa, em relação aos educandos com deficiência.

Conforme Morin (2001, p.23), a escola pública brasileira é, muitas vezes, identificada pelo fracasso e pela evasão de uma parte expressiva dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social. Dentro da escola encontramos alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, especialmente, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries diversas vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que escapam ao protótipo da educação formal.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p.11):

Uma escola inclusiva [...] é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, recebem todo o apoio e ajuda de que eles e seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. [...] Ela é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.

A responsabilidade da escola no processo de inclusão social guarda o sentido da integração. Ela deve proporcionar as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e às habilidades requeridas pela sociedade contemporânea (globalizada, informacional, do conhecimento, que requer a preparação para o trabalho caracterizado pela flexibilização e precariedade, a ética do respeito à diversidade, além de outras habilidades e outras estruturas da formação moral), além da competência psicológica para saber lidar com as novas relações de trabalho e suas conseqüências (PAIVA, 2003 s/p).

Retira-se, portanto, no debate da escola inclusiva a perspectiva da integração de alunos que, pelas suas condições singulares, fogem ao “padrão” socialmente construído e definido como “adequado”. Os fundamentos utilizados para defender a escola inclusiva se afastam do debate sobre questões essenciais

geradoras daqueles processos que são entendidos como processos de “exclusão”. E, neste sentido, a escola inclusiva acaba limitando-se a objetivos de integração, haja vista que dissociada de processos mais amplos que vislumbram transformações de estruturas sociais geradoras das demandas e necessidades que aquela proposta tenta, sem sucesso, responder.

De acordo com especialistas da área da educação, as escolas ainda necessitam quebrar alguns paradigmas referentes às pessoas com deficiência, bem como necessitam transformar suas estruturas e fazê-las acessíveis ao ingresso de todos os alunos. Do mesmo modo, as políticas de educação precisam constantemente investir na capacitação profissional de seus professores e todos aqueles profissionais envolvidos com o aluno. Essa capacitação precisa ser contínua e deve visar as reais necessidades e demandas de professores e alunos.

Acredita-se que a inclusão escolar só será bem sucedida no momento em que todos da instituição “abraçarem” a causa (inclusão). É preciso que todos aceitem e compartilhem a responsabilidade pela aprendizagem do aluno com deficiência.

Se o termo “inclusão” surgiu no início da década de 1990, associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento.

Pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007b), está prevista a manutenção de financiamento público para instituições que operam na modalidade educação especial, nos seguintes termos:

Art. 8, § 4o - Observado o disposto no parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no § 2o deste artigo, admitir-se-á o cômputo das matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, com atuação exclusiva na modalidade (BRASIL, 2007b).

Pode-se pensar que a inclusão no âmbito educacional desejada é aquela que valoriza qualquer diferença, que aprecia o aluno como ele é, que traz a sua cultura para a sala de aula e, por conseguinte, para o interior da escola. É uma inclusão que instiga a invenção de práticas em um agir comprometido com as maneiras de transpor o conteúdo e torná-lo crítico, reflexivo e criativo, que institui oportunidades de construir políticas de inclusão com novos contornos de intervenção, garantindo a participação de todos.

Apesar de haver um pensamento hegemônico que sustenta a idéia e a necessidade de uma escola inclusiva, há aspectos que, ainda que minimamente, precisam ser aqui problematizados.

Os desafios enfrentados pela política de educação e pela escola dita inclusiva são, de fato, demandas e necessidades decorrentes de processos que se materializam pelo binômio exclusão/inclusão no ambiente escolar, ou são expressões de contradições inerentes à sociabilidade burguesa?

1.3 A LÓGICA REFORMISTA E CONSERVADORA QUE ACOMPANHA A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO E ESCOLA INCLUSIVAS:

Desde uma perspectiva crítica o termo “exclusão” e, por decorrência, “excluídos”, muitas vezes é usado para mascarar ou encobrir conflitos e contradições de classe.

Na opinião de Andréia Galvão (2011, p. 116):

[...] a oposição incluídos/excluídos oferece dois grandes riscos para a análise. Em primeiro lugar, impede de compreender em profundidade as origens da heterogeneidade social. Afinal, qual é a diferença entre diversos níveis de inclusão e de exclusão? O que distingue o indivíduo “mais incluído” do “menos incluído”? a condição de inclusão/exclusão se define em relação a quê? Em segundo lugar, ela permite culpar os próprios excluídos por sua exclusão [...] ou, numa perspectiva inversa, os que ainda estão incluídos pela exclusão dos demais.

Diante da mesma temática, Martins (1997, p.14) pondera que:

Rigorosamente falando não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força

reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles, ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, 'dentro' da realidade que produziu os problemas que a causam (p. 14)

As indicações do autor levam a crer que a denominada exclusão educacional está relacionada a processos que, embora repercutam no interior da política de educação e das escolas têm sua gênese fora delas e estão imbricadas a determinações sociais, políticas e econômicas. A exclusão escolar situa-se, assim, como expressão da lógica de exclusão que permeia os complexos processos de reprodução da lógica social presente também nas instituições sociais.

Castel (2000, p. 24) critica o uso comum e cruel do termo “exclusão”. O autor coloca que a expressão, da forma em que é usada freqüentemente, é vaga e focaliza sua atenção somente para os indivíduos excluídos, negando as dinâmicas de dominação e conflitos sociais que levam ao processo de exclusão. Esta negação só leva ao fortalecimento das ações excludentes e culpabiliza o próprio sujeito pela sua condição.

Na concepção de Sposati (1999, p. 67), a exclusão social:

Não é “processo individual, embora atinja pessoas”. Trata-se de uma lógica assentada nas diversas formas de relações econômicas, sociais, culturais e políticas. Assim, como fenômeno composto por múltiplos elementos, [...] a exclusão social é a impossibilidade de poder partilhar. O que leva à vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão, inclusive com violência, de um conjunto significativo da população. Por isso é uma exclusão social e não pessoal.

Castel (2000, p. 24) afirma ainda que a exclusão nomeia, atualmente, “situações que traduzem uma degradação relacionada a um posicionamento anterior”, promovendo uma situação de vulnerabilidade de quem vive do trabalho precário. Para o autor, o termo exclusão “designa muito mais os efeitos”, não abarca os “fatores que precedem a exclusão”; logo, pode-se falar em precarização, vulnerabilização, marginalização.

De acordo com Gracindo, Marques e Paiva (2005, p.13), a exclusão escolar:

É percebida como resultante processual da exclusão social, ou seja, as categorias que alimentam o nascimento da exclusão social, que são as desigualdades provenientes da estrutura de classes da sociedade, são as mesmas que geram a evasão, a repetência e a defasagem idade/série no interior das escolas, além de muitas vezes cercear o acesso de enormes contingentes populacionais ao saber escolarizado. A exclusão escolar, portanto, aparece como um desdobramento da contradição do sistema capitalista, que necessita do espaço educativo como instrumento de manutenção de sua lógica, que procura legitimar a dominação econômica através da dominação cultural, e que para tanto se utiliza da escola como mecanismo de mediação para assegurar a estrutura de classes da sociedade capitalista.

Neste mesmo sentido asseveram os autores mencionados:

Vale ressaltar que qualquer abordagem histórica sobre a educação brasileira demonstra o seu caráter excludente, mostrando que a exclusão escolar se encontra inserida num universo de várias outras formas de exclusão social (econômica, política e cultural) e que tem raízes fundadas no processo de formação da sociedade. Verifica-se que, mesmo a exclusão escolar tendo se constituído numa marca permanente até os dias atuais, ela não se configurou ou se configura da mesma maneira ao longo do tempo. (GRACINDO, et. al, 2005, p. 13)

Dubet (1991) e Dubet, Martuccelli (1996), trazem a idéia de que o problema da exclusão escolar não se restringe ao núcleo dos alunos com grande dificuldade. Pode-se considerar que ele provoca alguns efeitos sobre o conjunto da experiência escolar na medida em que aparece como uma ameaça difusa de exclusão relativa e revela uma contradição essencial da escola quanto ao lugar que é reservado ao sujeito e as suas responsabilidades.

Notou-se que a literatura que aborda a questão da exclusão – relacionada ou não aos processos específicos da educação acabam por tomar como pressuposto a sua existência. Diferenciam-se ou convergem uma das outras quanto às razões dessa existência.

Ora, no contexto neoliberal o aspecto humano da educação tem sido enfatizado como mediação para potencialização do espírito pacificador, da redenção social e da democracia, em face das conseqüências da exploração capitalista (DUARTE, 2001, p. 142). Não por acaso, as diretrizes da política de educação no Brasil e em toda a América Latina são orientadas pelo Banco Mundial e, em consonância com as proposições de outros organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD e o Fundo Monetário Internacional – FMI.

O discurso do pensamento único pós-moderno transforma a educação numa espécie de “Deusa Onipotente”, capaz de produzir justiça social e, a escola, novamente é percebida como espaço institucional capaz de provocar processos de superação da “exclusão social” (DUARTE, 2001, p. 142)

Nesta direção a proposta da educação e da escola inclusivas acaba por caracterizar, na verdade, um ideário inclusivista (BEZERRA, 2010), pensando e formulando internacionalmente pelos organismos multilaterais e que repercutem sobremaneira no Brasil. Tal proposta não compromete a base material do capitalismo, considerando as particularidades brasileiras e, ainda, corrobora para o fortalecimento de uma lógica de cunho reformista. A perspectiva inclusivista toma a parte como o todo, o pontual como o geral e se limita a enfrentar tão somente expressões particulares de uma realidade complexa e contraditória.

O cotidiano da escola inclusivista é marcado pelas ações dos educadores que – a despeito de suas valorosas boas intenções – estão conectadas organicamente com formas de pensamento que reiteram a ordem estabelecida e que, no máximo, vislumbram mudanças superficiais na dinâmica societal. Pode-se dizer que a escola tem a função de:

[...] tentar desviar a atenção das determinações *sistêmicas* – que no final das contas definem o caráter de todas as *questões vitais* – para discussões mais ou menos aleatórios sobre efeitos específicos, enquanto se deixa a sua incorrigível *base causal* não só incontestavelmente permanente como também omissa (MÉSZÁROS, 2008, p. 63 – 64, grifos do autor).

A promessa de superação da exclusão por uma proposta de educação e escola inclusiva, assim, precisa ser analisada no contexto de uma sociedade que, pela sua dinâmica própria, não é capaz de responder às necessidades do público alvo dessa proposta. E, em sendo assim, parece imprescindível ter clareza das potencialidades da política de educação e da escola e, ao mesmo tempo ter a coragem política de indicar suas limitações, de modo a evitar ilusões e reforçar as perspectivas ideológicas que subjazem a proposta inclusivista.

A escolarização inclusivista não se opõe a princípios, valores e interesses do capital, tanto que no próprio texto da Declaração de Salamanca antes mencionado, resta evidente a interferência dos interesses políticos e ideológicos hegemônicos:

Nós congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para todos, UNESCO, UNDD e o Banco Mundial: a endossar a perspectiva da **escolarização inclusiva** e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais [...] (UNESCO, 1994, s/p, grifos nossos).

A perspectiva pedagógica que se vislumbra para as pessoas com deficiência, por meio de uma educação especial, está assentada na idéia de preparação de indivíduos ajustados e com perfil funcional às exigências das novas formas de acumulação capitalista.

Embora, aqui, tenha-se, constantemente, relacionado a educação inclusiva às pessoas com deficiência – intelectual, física, motora, sensorial, etc. – é importante mencionar que a Declaração de Salamanca – documento que passou a nortear o debate sobre o tema e as políticas formuladas pelos governos – incorpora na sua proposta crianças ou jovens superdotadas, de rua, que trabalham, que convivem com populações nômades, que pertencem a minorias lingüísticas, culturais ou étnicas, etc. (UNESCO, 1994, s/p)

O presente debate, contudo, não pode negar que a explicitação das condições educacionais ou a falta de acesso à educação pautada nas necessidades das pessoas com deficiência ou com dificuldades permanentes ou eventuais de aprendizagem, trouxe à tona problemáticas que exigiram respostas por parte dos governos e que significaram avanços importantes.

No entanto, também é necessário dizer que tal proposta nasce num contexto do Estado mínimo, no qual a educação é pensada no jogo de mercado e se verificam uma constante redução de investimentos públicos para enfrentar as deficiências históricas dessa política.

Por não ser objeto deste estudo não se pode aprofundar todas as nuances que permeiam a elaboração de uma política educacional inclusivista. Contudo, é preciso também mencionar que a proposta de inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares repercute na redução dos custos da Política de Educação, haja vista que os custos de manutenção das escolas especiais é bastante alto, se nelas realmente existirem as estruturas e pessoal necessários. Assim, se pensa que,

por trás do discurso humanista que envolve a defesa da escola inclusivista se escondem interesses econômicos que se materializam na redução de gastos para atender os alunos com deficiência.

Todos estes elementos precisam ser considerados na análise deste objeto de estudo, considerando que o chamado “segundo professor” que atua, na realidade pesquisada, nos espaços das escolas regulares com alunos com deficiência, é sujeito central na condução da política de educação inclusiva. A compreensão que este professor têm sobre esta proposta e suas condições de trabalho interferem diretamente no resultado das práticas pedagógicas.

Entretanto, antes de serem problematizadas essas questões, contudo, é necessário brevemente abordar como a política da educação inclusiva foi sendo assimilada no contexto do Estado de Santa Catarina.

CAPÍTULO II

2 A ESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE SANTA CATARINA

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO CATARINENSE

De acordo com as informações expressas no documento oficial da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006 p. 7), as primeiras iniciativas brasileiras quanto à organização de serviços para atendimento das pessoas com deficiência aconteceram com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente, Instituto Benjamin Constant – IBC e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, os dois no ano de 1857. No setor nacional, a educação das pessoas com deficiência foi assumida pelo Governo Federal por meio de campanhas, sendo a primeira intitulada “Campanha para Educação do Surdo Brasileiro” – CESB, pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957.

No mesmo documento se afirma que:

No Estado de Santa Catarina, as precursoras idéias de educação especial, organizaram-se no ano de 1954 quando da visita a Florianópolis do professor João Barroso Júnior, técnico de educação do Ministério de Educação e Cultura, que veio ao Estado para divulgar o INES do Rio de Janeiro. No entanto, somente em 1957 é que oficialmente se inicia o atendimento ao público na área da educação especial, com o funcionamento de uma classe especial para crianças deficientes, no Grupo Escolar Dias Velho, posteriormente denominado Grupo Escolar Barreiros Filho. (SANTA CATARINA, 2006 p.7)

Na década de 60, a Lei que normatizava a educação no âmbito nacional era a Lei n.º 4.024 de 1961, que deliberava em seu Art. 88, dispões que : *“A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.”* (BRASIL, 1961)

No Art. 89, a mesma lei referenda o compromisso dos poderes públicos em subsidiar financeiramente a iniciativa para a criação de serviços especiais de acordo

com a aprovação dos Conselhos Estaduais de Educação. (SANTA CATARINA, 2009 p.10)

No ano de 1969, o Estado de Santa Catarina, através da Lei nº 4.394 preconizava, que:

Art. 91 [...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, **enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade e**, conforme as deficiências apresentadas, poderá ser proporcionada **em classes anexas a estabelecimentos comuns ou em unidades independentes**. (SANTA CATARINA, 1969, grifos nossos)

De acordo com os documentos consultados em Santa Catarina como em todo o país a educação especial, na década de 70, “[...] foi densamente influenciada pelo princípio de normalização que tinha como intenção o direito de todos de expressarem um estilo de vida considerado normal em sua cultura”. (SANTA CATARINA, 2009, p. 11)

Esta perspectiva foi avançando a partir dos novos debates travados tanto nacional quanto internacionalmente. Assim:

Na década de 80 outros movimentos mundiais redimensionaram a educação especial, dentre estes a “Carta dos Anos 80”, proclamada pela ONU, na qual se encontram elementos que caracterizavam bem essas diretrizes: [...] é o objetivo de todas as nações reduzir a ocorrência de deficiências e desenvolver sociedades que respeitem os direitos das pessoas com limitação e aceitem a sua participação plena (SANTA CATARINA, 2002, p. 37 *Apud* SANTA CATARINA, 2009, p. 12)

Segundo a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009 p. 12-13), a Secretaria Estadual de Educação – SEED, em 1987, verificou que aproximadamente 200.000 crianças em idade escolar não possuíam ascensão à escola. Isto provocou a consignação do “Plano de Ação da SEED para o quadriênio 1988–1991, com vistas à garantia de escolarização básica para toda a população dessa faixa etária”.

Nesta direção, conforme consta na Política de Educação para Pessoa Com Deficiência desta unidade federativa:

Este Plano perspectivou cinco diretrizes quanto ao atendimento do educando com deficiência:

- Acesso ao ensino regular de educandos com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória;
- Permanência mediante a expansão das modalidades alternativas de atendimento (salas de recursos, salas de apoio pedagógico e salas de atendimento alternativo para deficientes mentais nas localidades onde não houvesse escolas especiais);
- Descentralização administrativa com a implementação das equipes regionais de educação especial;
- Reorganização curricular para a elaboração da proposta curricular do Estado;
- Pesquisa e extensão para a capacitação de educadores e desenvolvimento de ajudas técnicas. (SANTA CATARINA, 2009, p. 13)

Em 1999 foi instituída no Brasil – pelo Decreto Presidencial nº 3.956 de 2001 - a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção da Guatemala. Neste mesmo ano, o Estado de Santa Catarina elaborou o documento “Política de Educação Inclusiva”. (SANTA CATARINA, 2009, p. 14)

Posteriormente e nesta mesma perspectiva, o Estado Catarinense, no ano de 2006, por meio da SEED e Fundação Catarinense de Educação Especial, com base nas normas legais, instituiu o documento que deliberava sobre a Política de Educação Especial tendo como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, conforme preconiza a Constituição Estadual de 1989. (SANTA CATARINA, 2009 p. 14)

De acordo com o Decreto Legislativo nº 186, de 09 de junho de 2008, foi aprovado, no Brasil, o texto da Convenção sobre os Direitos da Pessoa Com Deficiência. Esta normatização teve como propósito promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente, conforme disposição da mencionada norma. (BRASIL, 2008)

De acordo com Paulon (2005, p. 25 - 26), as escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de Pessoas Com Deficiência no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas acatam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão. Todavia, segundo o mesmo autor, estes profissionais apontam alguns entraves, por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários à sua

implementação. Não é raro escutar-se nas escolas citações a alunos com estas condições, como “os alunos da inclusão”, o que indica o questionamento sobre o modo como são percebidos diante dos demais alunos pela comunidade escolar. Além da evidente concepção de uma educação voltada para a “normalidade”, tal idéia contrapõe-se à compreensão da inclusão, ressalvadas todas as críticas que possam ser formuladas a essa categoria.

Nesta perspectiva, Paulon (2005, p. 26) acredita que:

Outra evidência da fragilidade que ainda se encontra no entendimento do processo inclusivo diz respeito aos critérios utilizados na seleção e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais. É senso comum nas escolas que todo “aluno com condições de aprendizagem formal” deve ser encaminhado para escola de ensino regular. No caso, os educadores consideram as escolas cicladas como as mais preparadas para receber estes alunos, já que o sistema por ciclos de formação possibilita o convívio com as diferenças e com colegas de sua idade. No entanto, ressaltam que algumas crianças e adolescentes não possuem condições de freqüentar a escola regular comum e, em alguns casos, nem a escola especial.

Na premissa de Paulon, o entendimento que tem norteado as opiniões de muitos gestores e educadores que atuam na perspectiva da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação de transformação. Esse é um entendimento que aproxima a idéia de políticas de educação e políticas sociais amplas que garantam a melhoria da qualidade de vida da população. (PAULON, 2005, p. 27)

Consideradas essas questões, o mesmo autor acredita que:

A educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar. (PAULON, 2005, p. 27)

Como se problematizou no capítulo anterior do presente trabalho esse é um discurso hegemônico que não se conecta a determinações mais amplas, constitutivas da realidade social na qual as práticas pedagógicas que se autodenominam inclusivas se processam.

A discriminação de pessoas e grupos em condição social de subalternidade e deficiência é tão frequente que, historicamente, se tornou necessária a publicação de documentos legais que tratam do assunto.

De acordo com o Programa Pedagógico do Estado de Santa Catarina para Educação de Pessoas com Deficiência (2009, p. 11):

Compreende-se que a concepção de escola se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos e não na imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos considerando a complexidade e heterogeneidade dos educandos e, conseqüentemente, dos ritmos de aprendizagem. Para tanto, é necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, modificações organizacionais, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade. (Alves, 2006 *Apud* SANTA CATARINA, 2009, p. 11)

A denominada inclusão de pessoas com deficiência na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no atendimento educacional especializado. (Silva, 2007 s/p).

Nessa perspectiva o Programa Pedagógico do Estado (2009, p. 12) caracteriza o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE por:

Ser uma modalidade de atendimento empreendida pela escola no sentido de oferecer o suporte necessário aos educandos com deficiência para o acesso ao conhecimento; Possibilitar novas oportunidades ao educando de lançar mão de outros sentidos e experiências, para elaborar o saber escolar, sendo que o professor não deverá repetir os mesmos procedimentos ou atividades que são realizados em sala de aula do ensino regular; Ser um conjunto de procedimentos e instrumentos específicos, mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos do aluno com deficiência.

Referente ao Serviço de Atendimento Educacional Especializado, vale ressaltar que segundo o mesmo Programa Pedagógico (2009, p. 13):

Este tipo de atendimento não substitui as atividades ou recursos que devem ser disponibilizados dentro da classe regular, não podendo ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos de sala de aula, devendo, ainda, abarcar um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos. Esse serviço se realizará em espaço dotado com equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais dos alunos.

Apesar dessas previsões, a precarização da política pública de educação impede que tais proposições sejam implementadas de maneira eficiente e eficaz do ponto de vista das necessidades dos próprios destinatários da política.

Neste sentido é importante perceber:

[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral. (MANTOAN, 2006, p. 27)

Isso porque ao estudante com deficiência precisam ser garantidas as condições objetivas para o desenvolvimento pleno de suas capacidades, considerando a sua condição e suas necessidades.

Segundo Mantoan (2006, p. 47)

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficit intelectual e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, uma vez que não podemos diferenciar um aluno por sua deficiência. Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. A inclusão não prevê o uso de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender.

O atendimento educacional especializado não pode se limitar aos alunos com deficiência, pois a escola deve atender as necessidades de todos os alunos, para isso:

É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações. (MANTOAN, 1999; 2001; FOREST, 1985 apud MANTOAN, 2006, p. 30).

Em geral, as atividades específicas e individualizadas para os estudantes com deficiência são realizadas com base em preconceitos e dúvidas sobre as capacidades desses sujeitos, tendo como parâmetros padrões previamente estabelecidos numa sociedade que visa o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o mundo produtivo.

O objetivo de uma educação que rompa com esta perspectiva é garantir que nenhuma criança seja afastada das outras por apresentar alguma diferença decorrente de deficiências.

Para que isso ocorra é necessário um conjunto de ações que materializem as propostas construídas pelos debates teóricos relacionados a este segmento da comunidade escolar. Como pretendemos demonstrar, o êxito de uma educação que atenda as demandas dos estudantes em geral e, em particular, as dos estudantes com deficiência, depende também das condições objetivas de trabalho daqueles que executam a política de educação: os professores.

2.2 AS CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DA DENOMINADA “EDUCAÇÃO INCLUSIVA”

Historicamente as ações de educação voltadas para as pessoas com deficiência foram realizadas por instituições privadas, por vezes, conveniadas com órgãos executores da Política de Educação Pública.

Com o advento da proposta da educação inclusiva, esta estrutura foi bastante alterada, fazendo com que as escolas regulares passassem a assumir as atividades educacionais direcionadas àquela população. Isso, contudo, não ocorreu sem que se observassem inúmeros problemas que colocam em dúvida a própria efetividade da denominada educação inclusiva.

Acredita-se que existem inúmeros obstáculos para que se construa uma política de educação que atenda as necessidades dos estudantes com deficiência. Uma dessas barreiras é o grande número de crianças em sala de aula e a falta de recursos para sustentação da prática pedagógica.

Neste sentido, Mendes (2006, p.28) afirma que:

Outro aspecto a ser considerado, especialmente nas escolas públicas, é a situação de miséria econômica e carência social de algumas famílias. Para estas, a escola é um dos poucos lugares de cuidado e acompanhamento de suas crianças, quando não de sobrevivência direta, pela possibilidade de alimentação e cuidados primários e, indireta, pela viabilidade do afastamento dos adultos para o trabalho.

Os obstáculos encontrados nos ambientes escolares começam com as péssimas condições das estruturas físicas das instituições, pois a maioria das escolas foi construída com base nos padrões de ensino e aprendizagem ultrapassados, dificultando a realização das mudanças que a realidade impõe.

De acordo com Mendes (2006, p. 28), a formação dos professores do mesmo modo ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento dos processos aqui criticados. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reorganização das propostas educacionais.

O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para uma educação pautada em princípios emancipatórios e tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola (MENDES, 2006, p. 28).

Em relação a essas dificuldades entendemos que:

A falta de formação dos professores também tem sido fator que dificulta a aprendizagem e adaptação das crianças com necessidades especiais nas escolas comuns, além do que são poucos os docentes que atuam nessa área da educação e muitos não querem trabalhar com crianças deficientes alguns por medo, receio, preconceito, falta de entusiasmo, baixos salários, além disso, os professores que estão na sala de aula não foram preparados para realizar esse tipo de atividade, o que os coloca em posição desconfortável e conseqüentemente prejudica o processo de inclusão escolar e de aprendizagem dos alunos, eles foram formados em um momento em que não havia esperança para essas pessoas, elas estavam as margens social. (LEHER, 2011 s/p)

Apesar de questionar o uso do binômio exclusão/inclusão que reiteradamente é feito pelos autores ao problematizarem a realidade educacional de pessoas com deficiência, concorda-se com os aspectos apontados em relação às condições objetivas e subjetivas dos docentes para a realização de suas funções, especialmente quando se agrega a este debate a falta de valorização dos profissionais da educação por parte dos governos e da própria sociedade.

Nesta direção, além dos problemas enfrentados dentro das escolas, onde entre profissionais são reproduzidas relações e formas de pensar que reforçam preconceitos e outros valores que travam os avanços esperados, muitas vezes, as

famílias em geral e, em particular, aquelas nas quais existe uma pessoa com deficiência, acabam também por reproduzir tais relações e formas de pensamento.

Contudo é preciso que se perceba que tanto na escola quanto nas famílias ocorrem processos cujas dinâmicas são determinadas pelas formas de organização da sociedade, envolvendo, portanto, aspectos estruturais e superestruturais que precisam e devem ser considerados nas análises.

De todo modo, para fazer o enfrentamento das inúmeras lacunas existentes na política de educação considerando as necessidades de crianças e jovens com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem em Santa Catarina, por meio da Fundação Catarinense De Educação Especial – FCEE, inúmeras ações vêm sendo implementadas desde a criação desta fundação em 1968.

O principal objetivo estampado no programa pedagógico da FCEE vinculada à secretaria de Estado de Educação é:

Estabelecer diretrizes e serviços de educação especial para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades matriculados no ensino regular ou em Centro De Atendimento Educacional Especializados CAESP. (SANTA CATARINA, 2009, p. 15)

A partir do programa pedagógico da FCEE, esta unidade da federação passou a prever um conjunto de iniciativas voltadas para o atendimento de educandos com aquelas características, dentre as quais se destacou aqui, o atendimento em classe. A partir dessa normativa, então, o órgão gestor institui o cargo do denominado segundo professor de turma, preferencialmente habilitado em educação especial, para correger a classe com um professor titular.

O segundo professor de turma, de acordo com a proposta pedagógica da FCEE atua tanto nas séries iniciais quanto nas finais do ensino fundamental. Sua atuação é garantir quando houver numa turma estudantil com os seguintes diagnósticos: deficiência múltipla associada à deficiência mental, deficiência mental que comprometa as atividades da vida prática, deficiência associada à transtorno psiquiátrico, sérios comprometimentos motores e dependências em atividades da

vida prática e, ainda, quando houver transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.

A proposta mencionada define também as atribuições do segundo professor que contemplam questões relacionadas ao planejamento e execução das atividades pedagógicas, participação em atividades escolares e de formação, bem como impõe a permanência desse docente na escola, durante sua jornada de trabalho, mesmo na eventual ausência do estudante a quem se dedica.

A proposta pedagógica para a educação especial de Santa Catarina prevê, ainda, que o segundo professor está impedido de assumir outras funções na escola a não ser exclusivamente aquela para a qual foi contratado.

Apesar das críticas de especialistas em educação sobre a adoção dessa proposta pelo governo de Santa Catarina, é fato, hoje, a presença do segundo professor de turma para, na escola regular, acompanhar o estudante com deficiência, nos termos anteriormente indicados.

Para além dos problemas que afetam o cotidiano escolar e que prejudicam os resultados das propostas pedagógicas como a questão da frágil formação inicial dos professores, os salários aviltantes e as precárias condições de trabalho, o universo da educação especial, fundada na perspectiva da educação inclusiva aparece, na realidade brasileira, como mais uma estratégia ideológica a ser enfrentada pelo pensamento crítico.

A despeito dessa última questão apontada no presente estudo, pretende-se trazer e problematizar alguns aspectos relativos às condições de trabalho dos segundos professores que, como mencionado, atuam em Santa Catarina, nas turmas das quais há crianças/adolescentes/jovens com deficiência. É o que será discutido no terceiro e último capítulo desse Trabalho de Conclusão de Curso.

CAPÍTULO III

3 ALGUMAS APROXIMAÇÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Este capítulo tem o intuito de expor as condições de trabalho dos docentes, que atuam em escolas públicas da região da grande Florianópolis, em especial daqueles que desenvolvem suas atividades com alunos com deficiência, na função de segundo professor.

Segundo a Resolução 112 (Santa Catarina, 2006):

Art. 4º A Educação Especial, no âmbito do sistema de ensino, deve ser compreendida como uma modalidade transversalizada nos níveis de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata essa Resolução. Parágrafo Único. A rede pública de ensino disponibilizará, quando necessário: IV. Segundo Professor em Turma – professor com habilitação em Educação Especial – área 5 (cinco) que atua com o professor regente nas turmas onde exista matrícula de educandos, de que trata esta resolução, que requeiram dois professores na turma.

Esse profissional, conforme indicação anterior possui a seguinte função:

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o segundo professor, preferencialmente habilitado em educação especial, tem por função **corregger** a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros. (SANTA CATARINA, 2009, p.18)

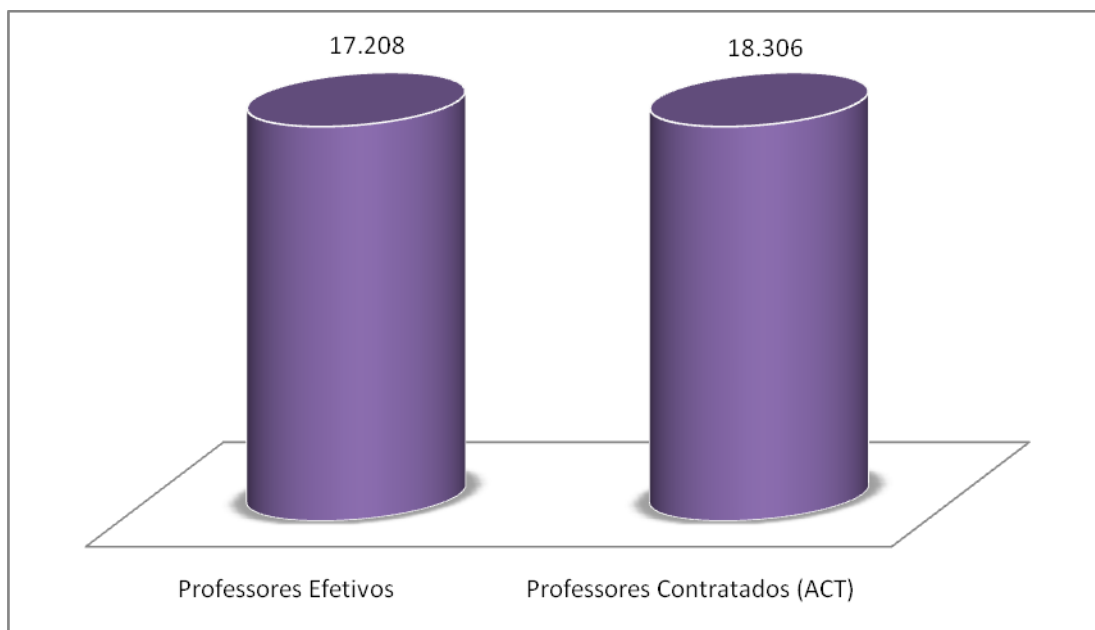
Como o objetivo do presente estudo é analisar as condições de trabalho dos docentes do ensino fundamental que atuam na função de segundo professor, cujas atribuições pedagógicas estão voltadas para discentes com determinadas deficiências, entendeu-se que seria necessário identificar o universo desses sujeitos.

Neste sentido, enviou-se um requerimento à Secretaria de Estado de Educação com vistas a coletar as seguintes informações:

- Número total de professores vinculados ao órgão estadual;
- Número total de professores efetivos ativos;
- Número total de professores contratados em caráter temporário;
- Número de professores que atuam na região da Grande Florianópolis;
- Número de professores contratados com caráter temporário que atuam na região da Grande Florianópolis;
- Número total de professores que atuam como segundo professor e a natureza de vínculos de trabalho com o órgão gestor da política de educação do Estado.

De acordo com as informações fornecidas pela SEED/SC, o número total de professores vinculados ao órgão estadual é de 35.714, conforme gráfico que segue:

Gráfico 1 - Número Total de Professores da SEED/SC e Natureza do Vínculo de Trabalho



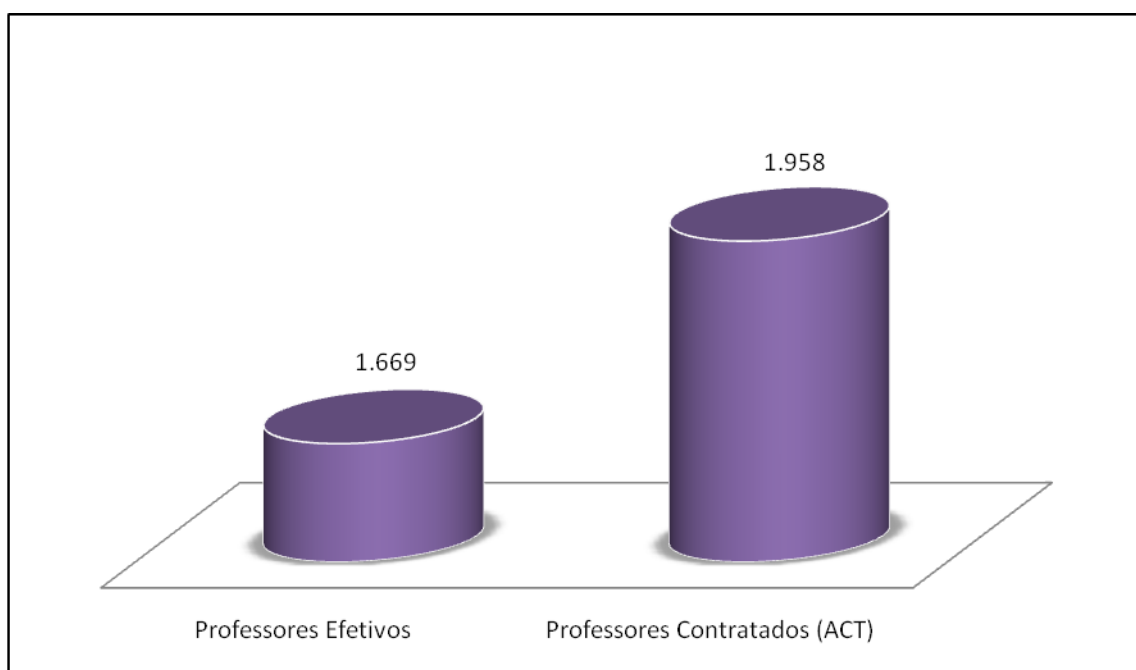
Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Os dados apresentados mostram que aproximadamente 51% dos professores são contratados em caráter temporário. Esta realidade não é uma particularidade em Santa Catarina, mas revela, inclusive, uma violação a preceitos constitucionais sobre condições para esse tipo de contratação.

O mesmo fenômeno se repete ao considerarmos especialmente a 18ª região administrativa do Estado, composta pelos municípios de Florianópolis, São José, Biguaçu, Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz, Águas Mornas, Angelina, Governador Celso Ramos e São Pedro de Alcântara.

Nesta região os dados coletados mostram que há 3.627 professores vinculados à política de educação, sendo que cerca de 54% são contratados em caráter temporário, conforme pode-se visualizar no gráfico que segue:

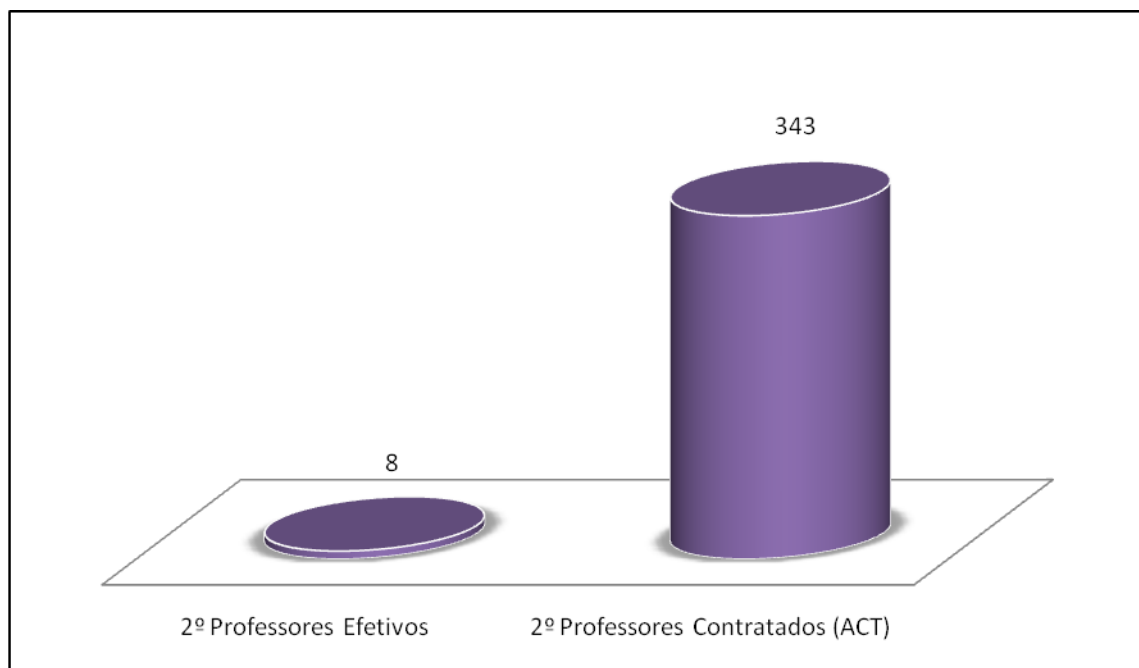
Gráfico 2 – Número Total de Professores da SEED/SC Lotados na Região da Grande Florianópolis e Natureza do Vínculo de Trabalho



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Ao levar em consideração o número total de segundo professor que atua na 18ª região administrativa do Estado na Política de Educação Especial, verificou-se que as relações precárias de trabalho são predominantes. Vejamos:

Gráfico 3 - Número Total de Segundo Professor da Educação Especial da SEED/SC Lotados na Região da Grande Florianópolis e Natureza do Vínculo de Trabalho



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

O gráfico mostra que os 351 segundos professores da região, aproximadamente 98% são contratados em caráter temporários. Estes contratos de trabalho têm natureza administrativa e são renovados e encerrados no início e final de cada ano, respectivamente.

Isso faz com que estes trabalhadores não tenham direito a várias verbas trabalhistas, além de prejuízos previdenciários significativos. Apesar de muitos estudiosos e juristas indicarem a inconstitucionalidade dessa forma de contratação, dadas as condições previstas na Carta Magna para sua utilização, não se verificam ações contundentes por parte dos órgãos fiscalizadores e, tampouco, pela mobilização dos próprios trabalhadores da área. O fato é que este tipo de contratação é muito vantajoso no ponto de vista político e, por certo, menos oneroso pelas características.

No entanto, é importante não perder de vista que a disposição do art. 37, inciso IX da constituição Federal de 1988 indica como regra a contratação no serviço público pela via de concurso público. O que se verifica na realidade, é que a forma excepcional se tornou regra permanente.

Os segundo professores que atuam na 18ª região administrativa do Estado de Santa Catarina constituíram o universo do presente estudo. E, para problematizar o objetivo – as condições de trabalho dos segundos professores que atuam na política de educação especial – realizou-se entrevistas com cinco docentes que foram selecionados a partir de um critério territorial, considerando os cinco municípios da região mencionada mais populosos. Sendo assim, foram entrevistados docentes que atuam nos municípios de: Florianópolis, São José, Biguaçu, Palhoça e Santo Amaro da Imperatriz, levando em conta os dados populacionais do ultimo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ao atuar na Política de Educação Especial e participar de atividades de formação, se aproveitou para contactar com docentes que pudessem contribuir com esta pesquisa. Dessa forma, após o registro e os contatos telefônicos com sujeitos selecionados aleatoriamente – mas, levando em conta o critério acima – foi agendado a realização das entrevistas.

Estas foram realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado, observando-se as diretrizes éticas da pesquisa e o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos. Todas foram gravadas e transcritas literalmente e, após, o conteúdo dos depoimentos dos entrevistados foram organizados a partir de quatro eixos de análise, quais sejam: a) percepções sobre a política de educação especial; b) formação continuada; c) condições de trabalho e, d) uso do tempo livre.

As informações coletadas a partir desse processo de pesquisa serão, a seguir, problematizadas com base no acervo teórico ao qual este trabalho está filiado. Antes, porém, considera-se importante fazer alguns apontamentos sobre as práticas pedagógicas dos docentes que desenvolvem suas atividades na função de segundo professor, no contexto da Política de Educação voltada para estudantes com deficiência.

Atualmente, acredita-se que as funções do professor da educação básica, já extrapolam as mediações do processo de conhecimento dos educandos. Essas funções já se estenderam para fora de sala de aula, pois, o professor além de ensinar, também exerce outros papéis como o de articulador, criador ou produtor de

materiais, etc. Sua dedicação às atividades educacionais vai para além dos muros da escola.

O professor que trabalha em consonância com os desafios do seu tempo precisa estar cada vez mais atualizado. Acredita-se que o sucesso da aprendizagem dos alunos está em explorar as possibilidades e criar novas condições de aprendizagem.

De acordo com a Lei de Diretrizes Básicas da Educação de 1996 em seu art.59, há um conjunto de garantias a serem asseguradas aos estudantes com deficiência:

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

As deficiências e limitações, bem como as dificuldades de aprendizagem precisam ser reconhecidas, porém não devem limitar o processo de ensino. Não há um único método, ou fórmula para se ter êxito no processo educativo. Percebe-se atualmente que os processos pedagógicos que envolvem estudantes com deficiência necessitam de medidas, conceitos e reavaliações sobre como ensinar, qualificando os professores para que a educação se torne um meio imprescindível para o desenvolvimento das potencialidades dos discentes com deficiência.

Neste aspecto, cabe ao segundo professor, cooperar, em função do conhecimento específico que possui sobre o desenvolvimento das pessoas com

deficiência, com a proposição de metodologias diferenciadas para qualificar a prática pedagógica.

O denominado segundo professor, possui algumas atribuições em sua prática docente. Eles devem planejar e fazer as atividades juntamente ao professor titular da turma, no ensino fundamental. Como atuam especificamente com alunos com deficiência, é dever deste profissional envolver-se nas atividades curriculares que se relacionam aos processos mais amplos no espaço educacional para que consigam identificar as singularidades que constituem o universo dos estudantes com os quais atuam diretamente. Ademais, por certo, estes professores devem se apropriar das determinações sócio-históricas que conformam a sociedade capitalista, pois elas repercutem diretamente nas condições de vida dos indivíduos sociais e, dadas as características produtivistas que dominam a dinâmica desse modo de produção, as políticas educacionais acabam por serem desenhadas de maneira funcional aos interesses econômicos e políticos das classes dirigentes.

Em relação aos educandos com deficiência, muitas vezes, as políticas públicas de educação (mas não só) enfatizam as estratégias que potencializam a capacidade produtiva – ainda que visando uma inserção precária no mercado de trabalho – em detrimento da criação de condições que potencializem habilidades que lhe sejam úteis do ponto de vista da sua autodeterminação e socialização.

De acordo com Programa Pedagógico de Santa Catarina (2009, p. 17) o segundo professor não pode exercer outra função que não seja aquela explícita em seu contrato, sendo que também não deve assumir integralmente o aluno com deficiência nos diversos contextos como: trocar fraldas (quando necessário), dar alimentação, levá-los ao banheiro, entre outros, sendo estas consideradas responsabilidades de outros trabalhadores que deveriam estar à disposição na escola. Contudo, o que se observa na realidade escolar pesquisada que não é isso que acontece, pois as atribuições vão além do que se estabelece nos contratos e normatizações. A realização de um conjunto de atividades que ultrapassa a especificidade do processo ensino-aprendizagem e que se relaciona a outras necessidades do estudante com deficiência parece ser algo comum entre os chamados segundos professores. Isso denota uma característica dos trabalhadores em geral, forjada pelas necessidades e exigências dos modelos de produção que,

de maneira diversa, mas com os mesmos objetivos, estão presentes no espaço da escola. Aqui se fala da polivalência dos trabalhadores para que processos sejam implementados com menor dispêndio de recursos humanos, por meio de uma pluralidade de funções desempenhadas por um único indivíduo, com maior intensidade.

Esta característica (multifuncionalidade/polivalência) está presente nas atividades dos segundos professores que atuam nos espaços escolares, com os estudantes com deficiência. Tal aspecto foi indicado por professores entrevistados:

“Não tenho tempo livre, pois acompanho meu aluno em todas as aulas, inclusive artes e educação física, e no momento do recreio também”. (M.R)

O Estado e as administrações escolares não provêem os meios pedagógicos essenciais para realização das atividades inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Os professores são “obrigados” a buscarem, por seus próprios esforços, formas de requalificação que exigem um aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho, essas questões serão abordadas posteriormente.

Entende-se que o conhecimento que os homens têm sobre a realidade na qual se inserem orientam suas ações e implicam nos resultados delas. Partindo desse pressuposto, pensa-se que as concepções sobre a política de educação e, em particular, sobre a educação especial direcionam as práticas pedagógicas dos trabalhadores entrevistados. Tal aspecto é o que será tratado a seguir.

4.2 O (DES)CONHECIMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um aspecto importante a se considerar aqui, é a percepção dos educadores sobre a política de educação para a pessoa com deficiência. Nas entrevistas realizadas, questionou-se os entrevistados se eles perceberam alguns avanços nessa política. As respostas foram divergentes, sendo que alguns professores identificaram avanços, mas, ainda assim, os relativizaram em face de outros problemas.

Um dos problemas apontados está relacionado à qualidade da educação e, por certo, às competências e habilidades dos docentes que atuam com estudantes com deficiência. Os depoimentos que seguem demonstram esta avaliação:

“Considero que houve avanços em relação ao movimento de integração social das pessoas com deficiência. Porém em relação ao processo educacional, cabe ao Governo o compromisso de oferecer um ensino de qualidade, com capacitações de qualidade para os professores, materiais adaptados e suportes técnicos, pois muitos alunos têm dificuldades na comunicação entre outros. Ressalta-se que a inclusão não é tão somente matricular todos os alunos portadores de deficiência em escolas comuns e, ignorar suas peculiaridades, mas oferecer ao professor e a escola suporte necessário à sua ação pedagógica, objetivando que a aprendizagem ocorra com sucesso. O respeito e valorização à diversidade exigem que estabelecimentos de ensino tenham melhores condições e profissionais sejam capacitados.” (A.S)

“Acredito que houve poucos avanços em relação à aprendizagem efetiva desses alunos, pois muitos estão somente sendo inseridos no ensino regular, mas não incluídos efetivamente no contexto escolar.” (A.Q)

Nota-se nos depoimentos anteriores uma crítica à falta de condições objetivas nas escolas regulares para que o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência alcance os resultados pretendidos. A denominada “inclusão” sem a criação das condições necessárias para sua realização não passa de um discurso ideológico reiterador dos processos sociais questionados pelos próprios defensores da educação inclusiva e, muitas vezes, assimilado pelos próprios educadores que executam a política de educação.

Entre os entrevistados constatou-se que há uma avaliação de que a escola em geral, está despreparada para atender as necessidades dos estudantes, independentemente da existência ou não de deficiências que estes possam apresentar. Esta análise foi manifestada da seguinte forma:

“As redes de ensino não estão preparadas para atender aos alunos de modo geral, ele tendo ou não deficiência. Mas vejo que os professores estão indo em busca de aperfeiçoamento para realizar um bom trabalho em sala.” (M.E)

Também se pode perceber pelo depoimento anterior que, muitas vezes, é o professor que assume o desafio de construir uma política de educação conectada com as necessidades dos estudantes.

Percebe-se, ainda, que apesar de afirmarem que houve avanços na política de educação para pessoas com deficiência, os professores não conseguem apontá-los objetivamente, a não ser o fato de que a proposta de educação inclusiva deu maior visibilidade aos estudantes com deficiência. Neste sentido, argumentam que:

“Acredito que sim, poucos, mas sim. Pois antes, ficavam escondidos em casa, e agora freqüentam a escola.” (M.R)

Contraditoriamente, os mesmos professores ponderam que as escolas, com o advento das propostas de educação inclusiva estão mais preparadas para receber os estudantes com deficiência:

“As escolas já estão mais preparadas para receber o aluno com deficiência, ou seja, já não é mais um “bicho de sete cabeças”. Mas acho que ainda tem muito a melhorar. [...] se faz necessário ter consciência que incluir vai além de estar junto, de se estar matriculado. Os professores, por exemplo, muitos continuam afirmando que não sabem trabalhar com determinado aluno e ficam aguardando os cursos de formação (que raramente acontecem) para se capacitar. Porém, enquanto eles aguardam a “formula mágica” (que obviamente não existe), o aluno é quem perde.” (E.C)

Apesar da avaliação positiva, os entrevistados reiteram a inexistência ou fragilidade de uma política de formação continuada, bem como apontam o fato de que são os estudantes com deficiência inseridos nas escolas regulares os sujeitos mais prejudicados.

Numa perspectiva de responsabilização individual, identificou entre os sujeitos da pesquisa, os que acreditam que os problemas da política persistem por culpa dos próprios trabalhadores da educação. Tal aspecto é apontado no depoimento que segue:

“Os alunos tiveram mais direitos em estar inseridos, mais no Trabalho pedagógico muito pouco, por falta de material e também falta de interesse de alguns profissionais.” (A.S)

Ainda sobre a Política de Educação para Pessoas com Deficiência, questionou-se os sujeitos da pesquisa sobre o que seria necessário para garantir para que os resultados dos trabalhos e práticas pedagógicas obtivessem os resultados previstos na Política.

As respostas enfatizam a necessidade de valorização dos profissionais da educação e os investimentos no sistema de ensino, bem como em melhores condições de trabalho, para que se possa atender aos alunos com maior qualidade, com permanente orientação pedagógica. Além disso, é mencionada a necessidade de se romper com estigmas e preconceitos relacionados às condições dos estudantes com deficiência. Os depoimentos que seguem mostram como os entrevistados se posicionam em relação a estas questões:

“Em primeiro lugar condições de trabalho para melhor atender os alunos, é muito fácil colocá-los Lá e não incluí-los no grupo. A inclusão vai acontecer mesmo, quando as pessoas não mais verem o deficiente como mais um, mas verem como parte integrante do grupo, respeitando sempre as especificidades de cada um, seja essa pessoa deficiente ou não.” (M.E)

“Que possuísse mais orientação pedagógica e que o estado valorizasse esse profissional e que também investissem em material para se trabalhar com esses alunos.” (A.Q)

Ainda que o objetivo, aqui, tenha sido apreender as percepções sobre o desenvolvimento da política de educação para os estudantes com deficiência, constatou-se que as condições de trabalho e a valorização profissional são aspectos determinantes para os posicionamentos dos professores em face da proposta da educação inclusiva.

Pode-se dizer então, que a política de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, não pode ser reduzida à matrícula e à permanência desses alunos no mesmo espaço físico que os demais. Ela é um desafio aos sistemas de ensino para que neles sejam reavaliados os paradigmas existentes e sejam buscadas alternativas educacionais que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

No conjunto dos depoimentos coletados, percebeu-se que as análises realizadas pelos sujeitos entrevistados estão muito relacionadas a questões mais imediatas do seu cotidiano de trabalho. Isso é bem compreensível na medida em que tais questões implicam diretamente nas práticas pedagógicas e nas respostas que a política consegue formular diante das demandas dos educandos.

No entanto, os professores e os segundos professores, não revelam um conhecimento aprofundado sobre a proposta da educação inclusiva e, tampouco, sobre as polêmicas existentes no seu interior.

Ainda, não foram identificadas nos depoimentos relações mais amplas entre práticas pedagógicas, política de educação e a estrutura e dinâmica da sociedade brasileira, considerando aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais que, como se sabe, acabam por conformar a realidade que se processa no cotidiano escolar.

Estas dificuldades de apreensão das dimensões da realidade facilmente levam os indivíduos sociais a equívocos conhecidos: o messianismo, o fatalismo ou o imobilismo.

Neste sentido, são valiosas as ponderações de István Mészáros (2008, p.113):

[...] mesmo os fenômenos de conflito social de aparência puramente local têm de ser relacionados à totalidade objetiva de um estágio determinado do desenvolvimento socioeconômico. Sem um esforço consciente de internalizar os fenômenos sociais específicos às tendências gerais e às características do capitalismo como sistema global, o significado desses fenômenos permanece obscuro ou parece desproporcionalmente aumentado [...]

Acredita-se que o avanço da consciência sobre as dimensões complexas da realidade social é potencializado pelos processos políticos, e estes exigem a organização dos trabalhadores da educação, de maneira a fazer os enfrentamentos necessários para a construção de uma política educacional comprometida com a emancipação social. A saída é coletivo, de classe, e não individual.

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

Um dos aspectos que pretendia-se apreender por meio do processo de pesquisa sobre o objetivo de estudos refere-se às competências teórico-metodológicas e técnicas dos segundos professores que atuam na política de educação direcionada aos estudantes com deficiência, no contexto da educação pública da região da Grande Florianópolis.

Entende-se que tais competências não são natas e, certamente, não são construídas somente por meio do ensino de graduação, entendido como processo inicial da formação de educadores. Essas competências são desenvolvidas no próprio percurso de atuação profissional, bem como pela formação continuada.

Neste sentido, fazem-se alguns apontamentos a respeito da necessidade e importância da qualificação dos profissionais da educação por meio da formação continuada.

Observou-se de acordo com os relatos dos entrevistados que a formação continuada é um dos pré-requisitos fundamentais para a transformação e crescimento profissional do docente. É por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionada pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança nas práticas pedagógicas desconectadas com as reais necessidades dos educandos. Torna-se difícil o professor mudar seu modo de pensar, seu fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, realizar pesquisas, se deparar com novas formas de ver e pensar a escola.

A formação continuada dos professores deveria ser percebida como uma política permanente de aprofundamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizada após a formação inicial, ou seja, graduação, com a finalidade de assegurar um ensino de melhor qualidade aos estudantes.

A necessidade da formação continuada nem sempre tem relação com o fato de que a formação inicial do docente não tenha sido boa. Ela é imprescindível em face dos avanços dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político que impõem aos educadores e aos demais profissionais que atuam no espaço escolar, o aperfeiçoamento da formação na perspectiva de se alcançar uma práxis profissional emancipadora.

Nesta perspectiva Candau (1997, p.56) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores:

A escola, como lócus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática).

No que se refere à formação continuada dos professores, podemos observar, por meio das entrevistas realizadas com segundos professores da região da grande Florianópolis que esse processo não acontece com freqüência. Os relatos foram no sentido de apontar que, quando as formações são realizadas as vagas acabam sendo limitadas ou a divulgação é falha. Tais aspectos podem ser constatados pelo depoimento que segue:

“Fui uma vez, num curso oferecido por uma ONG, sendo que esta disponibilizou vagas para segundo professor.” (M.R)

“O estado oferece alguns cursos sobre inclusão, mas às vezes não é disponibilizado pra gente, ou até mesmo não ficamos sabendo, porque a escola às vezes esquece de nos passar, lembrando apenas alguns dias depois.” (M.E)

“Sim o estado promove curso. Geralmente os cursos se dão de 3 em 3 meses.” (A.Q)

Outros depoimentos revelaram que o direcionamento das oportunidades de qualificação somente para os segundos professores que atuam com os educando com deficiência é entendido como um fator limitador do processo pedagógico, haja vista que estes sujeitos e suas necessidades devem ser compreendidos em sua integralidade, pelo conjunto de profissionais que atuam no ambiente escolar. Esta avaliação é explícita no depoimento abaixo:

“Lembro-me de ter participado de no máximo um curso por ano, sendo esses com carga horária de 8 horas. Mas acho errado que essas oportunidades sejam ofertadas apenas ao segundo professor. Em minha opinião deveria participar também os professores titulares de sala e demais professores que trabalham com aquele aluno (disciplina de artes, educação física, etc.), afinal, o aluno não é só meu e por isso não é somente eu que preciso de capacitação para trabalhar com ele.” (E.C)

Na medida em que as propostas de formação continuada são direcionadas para os professores que realizam as atividades mais diretamente voltadas para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, reitera-se uma lógica de formação de especialistas o que, por si só, constrange os processos de

assimilação das demandas e necessidades desse segmento estudantil pelos educadores em geral. Isso, no nosso ponto de vista, compromete a construção de novos valores e concepções sobre as perspectivas da política de educação das pessoas com deficiência.

A formação continuada deve atender às necessidades do professor no seu cotidiano, sendo que não deve ser percebida como um receituário, ou modelos metodológicos e lista de conteúdos que, sendo seguidas serão a solução para os problemas. O professor também precisa ser criativo e conceber o processo de formação como uma estratégia potencializadora do conhecimento teórico, de modo a compreender a teoria como dimensão relacionada dialeticamente com sua prática pedagógica.

Em suas falas, os entrevistados mencionam que, ao serem contratados para atuarem nas escolas como segundos professores, recebem algumas orientações sobre a natureza das atividades a serem desenvolvidas, com ênfase nas características do estudante com deficiência a ser atendido. E, neste particular, apontaram os sujeitos de pesquisa que são reforçados determinados “rótulos” sobre o educando.

Estas concepções, por certo, no cotidiano escolar, podem conduzir a práticas pedagógicas ancoradas em perspectivas que antecipadamente, já definem o que é possível fazer, hipotecando as possibilidades de ultrapassagem de desafios que se colocam no próprio processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, é emblemático o relato que segue:

“Somente no mesmo dia que iniciei com o aluno [recebi alguma orientação]. A coordenadora pedagógica me chamou me alertando sobre alguns comportamentos do aluno na qual eu iria auxiliar, como por exemplo, agitação, agressividade e dificuldade de aprendizagem, porém, no decorrer das aulas fui percebendo que aquele aluno já era rotulado com aquelas características que nada mais eram do que para chamar a atenção dos profissionais que na maioria das vezes o deixavam de lado.” (E.C)

Apesar das dificuldades, contatou-se que os profissionais que atuam como segundos professores se empenham para suprir as deficiências da formação e, ao mesmo tempo, buscar respostas aos desafios da realidade educacional,

considerando as particularidades do trabalho pedagógico que desenvolvem com estudantes com deficiência.

Estas questões foram mencionadas por professores entrevistados nos seguintes termos:

“Quando comecei a trabalhar com alunos de deficiência inseridos no ensino regular não tive muita orientação pedagógica da equipe técnica da escola tive que correr muito atrás para poder realizar minha prática de forma eficiente.” (A.Q)

“Recebi sobre qual seria a deficiência que ele tinha, mas a orientação e de como trabalhar com ele tive que ir atrás de informação pra saber.” (M.E)

Percebemos, ainda, pelos depoimentos dos sujeitos da pesquisa que, muitas vezes, o professor que trabalha com estudantes com deficiências não recebe qualquer orientação, seja do órgão gestor, seja da própria unidade escolar. Esta realidade é revelada nas falas dos docentes entrevistados:

Não, fiquei sabendo apenas o ano em que ele estava incluído.” (M.R)

“Só o nome da deficiência.” (A.S)

Considerando este fato, podemos dizer que, caso o segundo professor não tenha acumulado um conhecimento sobre as diversas necessidades dos estudantes com deficiência e do processo pedagógico a ser desenvolvido, a proposta formalmente construída da denominada “educação inclusiva”, resta comprometida.

Estas necessidades que se impõem no cotidiano dos professores revelam que a formação não se pode limitar a questões específicas do universo do desenvolvimento cognitivo do estudante com deficiência. Do professor se exige um conjunto de habilidades que envolvem questões relacionadas a aspectos psicossociais, dificuldades físicas, sensoriais, etc. dos discentes com deficiência que nem sempre são de domínio dos educadores.

Estas carências da formação estão relacionadas ao fato de que muito tardiamente a educação pública passou a se voltar para as necessidades educacionais das pessoas com deficiência.

Ao problematizar o surgimento das primeiras iniciativas dessa natureza, alguns autores apontam a Espanha, no século XVI, como país pioneiro.

De acordo com Silveira Bueno (1993, p.59) no contexto espanhol:

[...] a quase totalidade das crianças educadas por preceptores pertencia à nobreza, já na Inglaterra e na Holanda, esse atendimento se estendia a negociantes abastados que já possuíam um certo poder, mesmo que somente econômico, embora o poder político permanecesse nas mãos da nobreza.

Nota-se, portanto, que a educação das pessoas com deficiência não foge a regra da educação em geral que, desde tempos pretéritos, possui um caráter classista¹.

E se tratando de educandos com deficiência inseridos na rede pública de ensino, não raramente é possível perceber que tanto as práticas pedagógicas quanto as expectativas familiares têm como horizonte o desenvolvimento de processos que possam ampliar as chances de inserção daqueles estudantes no mercado de trabalho, ainda que, como já mencionado, de forma precária, mas funcional aos interesses econômicos e ideológicos dos que “oportunizam” tal inserção.

Neste sentido as práticas pedagógicas estão sustentadas em perspectivas alinhadas aos valores produtivistas da sociedade capitalista, tornando os estudantes com deficiência minimamente preparados para o mundo do trabalho, servindo como mão de obra barata, destinados a atividades manuais, executadas de maneira padronizada e repetitiva, mesmo que, hoje, estejamos vivendo um avanço tecnológico permanente. Aí, a legislação que obriga empregadores a reservar vagas para pessoas com deficiência, teve e tem uma importante influência na manutenção de determinados postos de trabalho que poderiam facilmente ser supridos.

As concepções pejorativas sobre as pessoas com deficiência, muitas vezes mascaradas pelos atuais discursos de responsabilidade social são perpetuadas. O Estado cumprindo o papel de proteger e assistir as pessoas com deficiência ao

¹ A institucionalização da então chamada educação especial em escolas públicas ocorreu na França, por volta de 1760 (SILVEIRA BUENO, 1993, p.69). No Brasil a educação de pessoas com deficiência, segundo registros, passa a ocorrer a partir da segunda metade do século XIX.

mesmo tempo, pelas normatizações e investimentos educacionais, garante à sociedade o direito de exigir delas condutas que não fogem à regra dos valores capitalistas, reforçando as falsas premissas de uma educação inclusiva.

Dada a complexidade da realidade social e das demandas educacionais apresentadas pelos estudantes com deficiência, podemos dimensionar a importância da formação continuada para os profissionais da área.

No entanto, os depoimentos até aqui expostos mostram que, na realidade pesquisada, não há uma política de formação consolidada, em particular, voltada para qualificar as práticas pedagógicas que objetivam o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Esta fragilidade está relacionada às condições de trabalho docente, haja vista que, em virtude das dificuldades geradas por tal fragilidade, outros problemas surgem no cotidiano escolar e comprometem o resultado das ações desenvolvidas. Frustrações, cansaço, redução de expectativas que facilmente conduzem à acomodação, etc., são alguns desses problemas que interferem objetiva e subjetivamente na realidade escolar e na política de educação.

3.4. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS SEGUNDOS PROFESSORES NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CONTINUIDADE DE UMA TENDÊNCIA HISTÓRICA

Os especialistas do denominado campo da educação especial, ao analisarem os diferentes paradigmas que nortearam ou ainda norteiam as políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência, parecem concordar que as sociedades vêm construindo propostas que se afastam, cada vez mais, das perspectivas segregadoras e estigmatizantes e se aproximando de perspectivas inclusivas. A educação inclusiva é defendida por pretender a construção de uma realidade que apresente menos restrições às pessoas com deficiência, potencializando, ao máximo, as suas capacidades. Assim, ao criticar as propostas que se fundam num conceito abstrato e vago de “normalidade”, afirmam que as preocupações dos educadores devem estar voltadas para a construção de processos sociais e condições objetivas de vida que percebam as pessoas com

deficiência como sujeitos que apresentam características próprias, apenas diferentes.

Apesar desta defesa, a proposta da educação inclusiva, como já mencionada, não se sustenta sem críticas que colocam em dúvida a sua própria viabilidade, em face do modelo de organização social vigente, no qual ela é pensada e implementada. Uma sociedade que se constrói a partir de processos que impedem grandes contingentes (com deficiências ou não) do acesso à riqueza socialmente produzida pode tornar concreta uma educação que se propõe ir ao encontro de interesses econômicos e políticos hegemônicos? Será que a proposta de educação inclusiva não constitui uma estratégia de gestão com vistas a reduzir os gastos com as estruturas necessárias para responder às demandas dos estudantes com deficiência? O paradigma da educação inclusiva não é uma forma renovada da falaciosa perspectiva de integração das pessoas com deficiência na sociedade e na escola? Acredita-se que a proposta de uma educação inclusiva configura uma iniciativa reformista. Isso, contudo, não pode nos fazer desconsiderar o movimento dinâmico e dialético da realidade e afirmar que tal proposta não tenha qualquer potencial progressista. Ela tem e, num contexto de regressão de direitos, sua defesa é estratégica e necessária.

Neste sentido, Aranha (2004, p. 22) reforça o exposto a cima:

A transformação do processo educacional é tarefa e competência a ser realizada coletivamente, não cabendo exclusivamente ao professor promovê-la, no interior de uma sala de aula, como tem com frequência acontecido. Matricular um aluno com deficiência em classe regular e deixar somente por conta do professor a administração de seu processo educativo é manter as condições de segregação do aluno com necessidades especiais e do fracasso do ensino, mascarados pelo índice quantitativo da matrícula.

A despeito dos avanços que podem ser constatados na política de educação especial, não é possível que se acredite que esta proposta possa ser implementada por meio de decretos e normativas, sem levar em conta as condições necessárias para sua efetivação. Na realidade pesquisada – a política de educação especial na 18ª região administrativa de Santa Catarina – percebemos que no lugar de uma educação inclusiva – partindo do pressuposto de sua viabilidade – tem-se uma

educação “inclusivista”², haja vista a inexistência das condições fundamentais para sua concretização. Isso se revela tanto nas concepções de educação e de educação inclusiva que fundamentam as práticas pedagógicas e na inexistência de uma política de formação continuada conectada com a perspectiva de construção de espaços menos restritivos, quanto nas condições de trabalho dos docentes que atuam nesta política.

É exatamente este último aspecto que passaremos, aqui, a problematizar. Essa tarefa, contudo, exige que, minimamente, algumas considerações sejam feitas sobre as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e como elas atravessam o cotidiano escolar.

Nos termos adotados por István Mészáros (2008) o capitalismo tem enfrentado uma crise estrutural. Esta crise se caracteriza, dentre outros aspectos, pela corrosão do trabalho.

Especialmente a partir do final dos anos de 1960 o modelo de produção forjado nas perspectivas taylorista e fordista dão sinais de esgotamento. As novas necessidades de produção e acumulação tornam ultrapassado o padrão construído na chamada era ouro do capitalismo. A produção e o consumo em massa dão lugar à diversificação dos produtos, elaborados e produzidos a partir de necessidades também cada vez mais diferenciadas e, neste contexto, o estoque mínimo passa a ser regra, possibilitado pelos avanços tecnológicos que potencializam a capacidade de produção em menos tempo e menor necessidade de uso do trabalho vivo.

De acordo com Ricardo Antunes (2002, p. 24):

Novos processos de trabalho emergem, onde o *cronômetro* e a *produção em série* e *de massa* são ‘substituídos’ pela flexibilização da produção, pela ‘especialização flexível’, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (grifos presentes no original).

² Estamos aqui denominando a política de educação inclusiva como “inclusivista” por se revelar muito mais uma proposta ideológica, que se pretende inclusiva, mas que não é conduzida de maneira coerente com os princípios que no seu interior são defendidos e, tampouco, com os objetivos nela propostos. As ações são realizadas de maneira a reiterar a estigmatização dos estudantes com deficiência e processos que resultam no histórico fracasso escolar. Estas questões facilmente acabam por responsabilizar os docentes individualmente ou as famílias dos discentes com deficiência pelo sucesso ou o fracasso do processo ensino-aprendizagem.

Estes novos processos constituem um modelo que, pelas suas características, é denominado de modelo de acumulação flexível, ou ainda, pelas suas origens, de toyotista.

O modelo de acumulação flexível exige também um novo perfil de trabalhador: mais propositivo, que saiba trabalhar em equipe, que tenha conhecimentos de informática, que saiba interpretar orientações de manuais e documentos técnicos, que seja multifuncional, etc.. E, na perspectiva de reduzir custos, este novo tipo de trabalhador deve estar à disposição da produção na medida em que esta deva ser acionada. Por isso, também, este modelo impõe a constituição de novas formas de gestão, uso e controle da força de trabalho. Surgem, assim, os contratos de trabalho temporários, por tempo parcial, por tempo determinado, ao mesmo tempo em que se intensificam a informalidade e o subemprego.

Assim, em virtude da necessidade de qualificação de trabalhadores se geram processos de desqualificação. Isso porque na medida em que uma parcela dos trabalhadores se torna apta a ter sua força de trabalho consumida em determinados ramos produtivos, outros segmentos são deles afastados, ocupando funções que exigem menos capacitação.

Ao abordar as transformações ocorridas a partir da adoção do padrão de acumulação flexível, Ricardo Antunes (2002, p. 52-53) assevera que, neste novo modelo, a estrutura produtiva deve organizar-se de maneira a fazer uso de novas formas de gestão da força de trabalho, estimula o trabalho em equipe e a participação do trabalhador - ainda que manipuladora e reprodutora da alienação e do estranhamento - nos processos produtivos. Tudo é planejado para garantir a redução do tempo de trabalho necessário e a ampliação do tempo de trabalho excedente e, por conseguinte, da produção do mais valor.

O mesmo autor ainda pondera que:

[...] trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a *intensificação das condições de exploração da força de trabalho*, reduzindo muito ou eliminando tanto o *trabalho improdutivo*, que não cria *valor*, quanto as formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção da qualidade,

funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador *produtivo*. [...] Algumas das repercussões dessas mutações no processo produtivo têm resultados imediatos no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria (*partnership*), ou mesmo em um 'sindicalismo de empresa'(ANTUNES, 2002, p. 53 – grifos presentes no original).

Em virtude do perfil de trabalhadores requerido pelo modelo de acumulação flexível pode-se considerar a centralidade da política de educação. Esta, do ponto de vista do pensamento hegemônico, deve estar articulada às necessidades do mercado de trabalho, contribuindo nos processos de formação de trabalhadores, tanto do ponto de vista técnico, quanto ideológico.

Também no interior dessa política, verifica-se a adoção de estratégias de gestão próprias do universo empresarial, nas quais a produtividade, eficiência, eficácia e qualidade são tomadas como palavras de ordem. Aliás, esta lógica integra toda a proposta de “reforma” do Estado brasileiro iniciada já na década de 1990.

Desta forma, as transformações que se operam na estrutura produtiva requerem mudanças superestruturais que, no Brasil, foram asseguradas por tal “reforma”. A partir de então, um conjunto de regulamentações foi instituído em relação à política de educação com base nas orientações do Banco Mundial.

Ao problematizar estas mudanças na política de educação, Dalila Andrade Oliveira (2004, p. 1130) considera que, nesse contexto de novas regulamentações, poucos estudos se ocuparam das repercussões delas sobre o trabalho docente.

A despeito dessa necessidade apontada, num estudo do final da década de 1980, Mariano F. Enguita (1989, p. 125) já afirmava que:

No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso da eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis conseqüências para a vida nas salas de aula.

Essas breves considerações têm o objetivo de mostrar a relação que existe entre o mundo produtivo e a educação. Neste sentido, as transformações do e no mundo do trabalho atravessam todas as dimensões da vida social e, por certo,

repercutem no cotidiano escolar, local privilegiado onde se materializam as práticas pedagógicas dos docentes.

No contexto das transformações que se processam no mundo da produção, simultaneamente, como já mencionamos, outras se processam na superestrutura ideológica e política da sociedade capitalista. O Estado também é refuncionalizado a partir de uma perspectiva neoliberal, de um Estado mínimo, mas que deve atuar de maneira firme na garantia dos interesses do capital. Neste diapasão, direitos conquistados em momentos pretéritos pelos trabalhadores são transformados em mercadoria. Entre esses direitos, desça-se a própria educação que se transforma numa mercadoria a ser consumida no mercado.

Essa lógica, no âmbito da política de educação, pode ser descrita da seguinte forma:

[...] há perda crescente de autonomia institucional-profissional e acadêmico-pedagógica num claro retrocesso histórico, uma vez que instituições e profissionais tendem a ficar à mercê de influências externas de caráter mercadológico – planejadores, alunos e pais, comunidades, empresas, autoridades locais, na condição de gestores, financiadores, clientes e/ou consumidores. (MARQUES, 2000, p. 231).

Os professores sofrem diretamente com os processos de precarização do trabalho que se materializam no cotidiano da escola. Processos que historicamente foram vivenciados por esses trabalhadores, passam, na contemporaneidade, ser ainda mais intensos.

Apreender as condições de trabalho dos segundos professores que atuam na educação especial da grande Florianópolis foi o principal objetivo do presente estudo. Com este intuito, os sujeitos de pesquisa foram questionados sobre estas condições.

Um dos aspectos abordados refere-se ao tipo de relação de trabalho estabelecido entre o docente e o órgão executor da política de educação especial em Santa Catarina³. Constatou-se o que já havia sido identificado a partir dos dados quantitativos coletados junto à SEED/SC, isto é, que os segundos professores

³ Diferentemente de períodos pretéritos, atualmente não há que se argumentar que não se realizam concursos públicos para cargos efetivos de segundo professor por falta de profissionais habilitados. Tal fato é facilmente comprovado pelo número elevado de inscritos nos processos seletivos e/ou concursos (estes mais raros) em relação ao número de vagas.

que atuam naquela política são admitidos por meio de contratos administrativos, em caráter temporário. Nos dizeres dos próprios entrevistados:

“Sou ACT (A.Q)”.

“Possuo contrato temporário” (M.E)

“[...] trabalho como ACT e não possuo cargo efetivo” (A.S).

Ao apresentar os dados gerais sobre os trabalhadores que atuam na política de educação nesta unidade da federação, já se mencionou as implicações desta forma precária de contratação. No entanto, acredita-se ser importante explicitar que além dos prejuízos diretos que têm os docentes que se submetem a este tipo de relação de trabalho, os estudantes também são lesados em seus direitos. Isso porque o processo pedagógico fica sujeito à descontinuidade em face das mudanças que não raramente acontecem no curso do ano letivo ou no seguinte.

A cada novo período letivo os professores prestam um processo seletivo simplificado para ocuparem as vagas existentes na rede pública estadual de ensino, provocando insegurança, frustrações, rotatividade intensa e desmotivações que acabam por colocar em dúvida a validade de possíveis investimentos pessoais e até financeiros nos processos de qualificação profissional.

Na política de educação e, em particular, aqui, na de educação especial, observa-se, também, no uso da força de trabalho do professor a partir das mesmas estratégias adotadas no mundo da produção, nos quais novas formas de uso, gestão e controle são adotadas em relação aos trabalhadores em geral. Tanto num contexto quanto em outro, a flexibilização aparece nas formas jurídicas nas quais os contratos de trabalho são estabelecidos. O empregador (privado ou estatal) usa a força de trabalho à medida de sua necessidade e conveniência, dando azo aos contratos temporários, por tempo parcial, subcontratação, etc., gerando, para o trabalhador, uma instabilidade permanente (BIHR, 2010, p. 92).

Ao problematizar a questão dos contratos temporários utilizados pelos órgãos estatais para a contratação de professores na rede pública de ensino Oliveira (2004, p. 1140) pondera que:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, havendo, em alguns estados, os numerosos correspondentes aos trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precarização de emprego no magistério público.

Ao se questionar acerca das condições de trabalho no ambiente escolar, pode-se perceber que os sujeitos entrevistados identificam sua precariedade. Isso pode ser exemplificado pelas falas a seguir expostas:

“Precárias, pois contam apenas com a criatividade do professor”. (M.R)

“Poderiam ser melhores. Porque faltam tantas coisas que às vezes fica difícil até de lembrar”. (M.E)

“Muito ruim, pois todos os professores deveriam ter capacitações, conhecer a deficiência do educando, ter materiais adaptados e suporte técnicos”. (A.S)

Os depoimentos evidenciam aspectos das condições objetivas e subjetivas que repercutem na qualidade da atividade pedagógica desenvolvida no ambiente escolar. Nota-se que, por vezes, o professor chama para si a responsabilidade de suprir as dificuldades encontradas.

Entre os entrevistados, identificam-se os que efetivamente concebem a falta de condições como obstáculos, mas que devem ser ultrapassados por iniciativa individual, numa perspectiva que poderia ser classificada até mesmo como “missionária”, merecedora de tributos diante do esforço:

“[...] Não costumo receber nada pronto. Quando penso em alguma metodologia ou adaptação curricular, eu mesma pesquiso, confecciono, corro atrás, porém sempre existe reconhecimento pelo trabalho que esta sendo realizado por parte da escola”. (E.C)

“[...] quando necessário, eu mesma busco alternativas e estratégias, geralmente recorro à internet”. (M.R)

Os professores entrevistados apontaram a falta de orientação sobre os processos pedagógicos a serem desenvolvidos na política de educação especial como um elemento constitutivo das condições de trabalho. No depoimento que segue este aspecto pode ser identificado:

“Pode se dizer que tenho um trabalho regular, pois ainda falta mais orientação”. (A.Q)

Esta carência de “orientação” pode ser associada à inexistência de uma política de formação continuada que dê sustentação às práticas pedagógicas no espaço da escola regular com estudantes com deficiência, considerando ser esta área ainda marcada por desafios teóricos bastantes significativos.

Uma das questões que mais foram mencionadas em relação às condições de trabalho está relacionada à disponibilidade de materiais didáticos necessários ao desenvolvimento das atividades com os estudantes com deficiência. Nos depoimentos que seguem esta carência resta evidenciada:

“A escola não disponibiliza quase nada. O material que utilizo geralmente é desenvolvido por mim a partir de idéias e modelos que encontro na internet”. (E.C)

“Não temos material adaptado e adequado para trabalhar com nossos alunos. É preciso e necessário buscar outras formas que favoreçam o aprendizado do aluno, como confeccionar materiais”. (M.E)

“A escola não fornece material adaptado para se trabalhar com o aluno. Preciso adaptar e pesquisar muito para tentar montar materiais para se trabalhar com o aluno”. (A.Q)

“[...] converso com amigas que trabalham nas APAES e utilizo a internet para fazer adaptações de materiais”. (A.S)

As falas expostas acima revelam que, quase sempre, a falta de materiais didáticos necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas é suprida pelos próprios educadores, por empenho e compromisso ético para responder às demandas dos estudantes com deficiência inseridos na rede regular de ensino. Entretanto isso exige um tempo de trabalho extra que ultrapassa a jornada de trabalho. E, neste sentido, os depoimentos expostos a seguir corroboram para esta constatação:

“[...] necessito de tempo para além da sala de aula, pois necessito de tempo para pesquisar e elaborar práticas para executar com meu aluno, na sala fica complicado preciso ficar em tempo integral com meu aluno”. (A.Q)

“[...] a escola não dificilmente disponibiliza tempo para que eu possa pesquisar e desenvolver jogos e estratégias para facilitar a aprendizagem do aluno. Neste caso, acabo levando sempre trabalho pra casa.” (E.C)

“[...] busco algumas estratégias diferenciadas. Geralmente em casa, na internet”. (M.R)

“Muitas vezes sim, pois quero sempre saber mais informações sobre o aluno, quais suas necessidades para melhor atendê-lo”. (M.E)

“[...] nas escolas com todos os problemas que existem. como salas com um numero de alunos em excesso, com materiais didáticos precários, com faltas de suporte técnicos como fonoaudiólogo, psicólogos entre outros, precisamos em nossos horas vagas (nossa casa) pesquisar e adaptar materiais mesmo não sendo formado nessas áreas técnicas”. (A.S)

Ora, se a proposta da educação inclusiva pretende construir uma realidade social com menos restrições para que os estudantes com deficiência possam maximizar suas potencialidades, deveria, também, garantir aos educadores as condições para que este objetivo fosse alcançado. Neste sentido, o que se verifica na realidade é que as experiências exitosas na educação especial, muitas vezes, dependem do trabalho realizado pelos professores para além da sua jornada de trabalho, sem qualquer contraprestação por parte do órgão empregador.

O conteúdo dos depoimentos expostos também mostra que o trabalho realizado fora do espaço escolar está intimamente relacionado com as atividades que deveriam ser realizadas no tempo de trabalho contratual, nas denominadas horas atividades arduamente conquistadas pela luta política dos profissionais da educação.

No caso da educação especial, observa-se que o dispêndio de tempo de trabalho extra jornada é direcionado para o aprimoramento intelectual do professor, mas com a preocupação de dar respostas às demandas dos estudantes com deficiência, para a confecção de material didático de apoio, para o planejamento das atividades a serem executadas, etc.. Portanto, são atividades constitutivas do próprio trabalho pedagógico.

Nota-se que a expansão da carga horária, de acordo com os depoimentos pode acarretar interferências negativas sobre as condições de saúde e, até mesmo, nas relações familiares dos trabalhadores da educação. Estas questões, por sua vez, repercutem negativamente sobre a própria qualidade das atividades pedagógicas realizadas diretamente com os estudantes.

No processo de pesquisa, por meio das entrevistas, questionou-se os professores selecionados sobre como essas atividades realizadas para além da jornada repercutiam na vida privada. Para alguns, isso significava a extensão do mundo do trabalho para outras dimensões da vida, em detrimento, inclusive, da capacidade de recomposição física e mental:

“Aconteceram varias vezes de eu chegar em casa do trabalho e ao invés de aproveitar o tempo com a família ficar confeccionando jogos e pesquisando estratégias de ensino. Várias vezes dormi super tarde por também estar empenhada nessas questões, sem falar dos custos que tenho em comprar determinados materiais (Feltro, botões, EVA, etc.) que minha escola não disponibiliza”.(E.C)

“Se torna cansativo e muitas vezes acabam interferindo na nossa vida particular, porque ficamos em casa com a cabeça no serviço”. (M.E)

“Às vezes repercute de forma negativa, pois deixo de resolver algum assunto pessoal para me dedicar à escola, sendo que não ganho pra isso”. (A.Q)

“Um desgaste familiar, pois esse tempo penso que é pessoal e familiar e não para trazer trabalho para casa”. (A.S)

Ao relatarem o conjunto de atividades que desenvolvem no tempo fora da jornada de trabalho, os entrevistados mencionaram o desgaste físico e mental que sofrem em virtude disso.

Os depoimentos abaixo são emblemáticos neste sentido:

“É cansativa, porém é gratificante perceber que meu empenho está contribuindo para a formação daqueles que a sociedade não acredita ser capaz. Mas, penso em mudar de função sim e já estou buscando formação para no próximo ano trabalhar com educação de surdos (intérprete)”. (E.C)

“Apesar de estar pouco tempo trabalhando na função, já pensei sim, várias vezes em desistir. Então penso que posso estar fazendo a diferença para aquele aluno e acabo permanecendo. Já pensei nessa possibilidade principalmente pelo fato de que, na prática é muito diferente do que vemos nas Políticas Inclusivas”. (M.R)

“É cansativo sim, pois não podemos parar. Precisamos sempre refletir sobre nossa pratica pedagógica e buscar alternativas para efetivar um bom trabalho”. (M.E)

“Eu posso dizer que no começo até pensei em desistir mais a vontade de vencer o desafio me fez ver que eu podia mais e por isso ainda continuo nesta profissão com grande satisfação”. (A.Q)

“Sim, é cansativa. Já pensei em desistir, porém gosto muito da profissão que escolhi”. (A.S)

O conteúdo dos relatos mostra que, muitos professores, em virtude das frustrações e da intensidade do trabalho, já vislumbraram a possibilidade de desistir da profissão. Ao mesmo tempo, a identificação com o magistério os mantém na atividade, apesar das dificuldades.

É possível perceber, ainda, que há professores que percebem o distanciamento entre as proposições da educação inclusiva previstas formalmente nos documentos norteadores da política e a realidade vivida no cotidiano escolar. Esta contradição é também fator motivador de frustrações e críticas.

A intensidade das atividades escolares e a extensão forçada da jornada de trabalho – esta não remunerada e nem reconhecida – leva ao adoecimento de professores, questão objeto de inúmeros estudos realizados por pesquisas relacionadas à temática da educação e trabalho ou à saúde do trabalhador. Entre os professores pesquisados o adoecimento foi lembrado nos seguintes termos:

“[...] Nunca faltei por motivo de saúde em decorrência de minha função, mas confesso que por vários dias me senti desanimada em sair de casa para ir trabalhar por estar desmotivada”. (E.C)

“Fiquei afastada por três meses com dores na cabeça”. (A.S)

É possível perceber que a “desmotivação” nem sempre é percebida como um indicativo de um sofrimento psíquico que, no caso em tela, nitidamente está relacionado ao trabalho. Neste sentido, a presente análise corrobora com outros estudos que apontam a questão da depressão e da síndrome de *Burnout*⁴ que afetam grandes contingentes de profissionais da educação.

Ao abordar esta síndrome específica, Wanderley Codo (1999, p. 243) alega que:

Violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos,

⁴ Cf. CAMELO, Rui Filipe Rosas (2010, p. 07), “o Burnout deve ser considerado um prolongamento do stress ocupacional em contexto de trabalho, sendo resultado de um processo incapacitante de longa duração, em que o profissional sente que os seus recursos para lidar com as exigências colocadas pela situação já estão esgotados, levando a um desgaste emocional, despersonalização, reduzida satisfação pessoal e sentimento de incompetência do trabalhador”. Disponível em: <<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/53383/2/Sndrome%20de%20Burnout%20e%20a%20sua%20relao%20com%20o%20trabalho%20dos%20Mdicosx.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2014.

transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectiva de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado, são fatores que têm se apresentado associados ao *burnout*.

Ainda que não sejam aprofundadas estas questões aqui, é importante dizer que os casos de afastamento por doença entre os profissionais de educação, em particular, têm chamado a atenção da própria sociedade. No entanto, os fatores que dão origem aos processos de doença nem sempre são revelados e, portanto, justificados a partir de explicações genéricas como a “dinâmica da vida moderna”. As pressões por parte de gestores em relação à produtividade e a resultados são aspectos que, embora negados, são responsáveis pelo adoecimento entre os educadores, em todos os níveis de ensino, seja na rede pública ou privada.

Esse conjunto de questões nos faz entender que, apesar da aparente conquista de uma educação fundamentada numa perspectiva inclusiva voltada para as pessoas com deficiência, os professores inseridos nesta proposta continuam sendo submetidos a condições precárias de trabalho, salários aviltantes e jornadas laborais extensas que repercutem sobremaneira nas suas relações familiares e comunitárias, bem como acarretam problemas de saúde nem sempre percebidos como relacionados ao trabalho, pela forma sorrateira com que se desenvolvem.

Sendo o docente um dos sujeitos centrais no processo pedagógico, ao lado do estudante com deficiência – que por sua vez também vivencia restrições em relação ao acesso à riqueza socialmente produzida –, pode-se inferir que a proposta de educação inclusiva, a despeito de suas intenções, acaba por constituir-se numa estratégia ideológica utilizada em consonância com princípios e diretrizes da “reforma” do Estado brasileiro, chamada por inúmeros autores de “contrarreforma”.

E, sente sentido, são valiosas as contribuições de Afrânio Mendes Catani (2011, p. 155) ao refletir sobre as análises de István Mészáros em relação à educação:

[...] não se pode tolerar o discurso educacional reformista, que recusa a abordagem das contradições gerais do sistema, lidando somente com manifestações particulares e parciais, rejeitando mudanças estruturais – que, no limite, implicariam a criação de um sistema alternativo – e corrigindo, aqui e ali, ‘defeitos’ específicos do capitalismo.

Na mesma perspectiva, e também fundamentado em Istiván Mészáros, Roberto Leher (2011, p. 167) reitera “[...] que a ação pedagógica transformadora é uma dimensão crucial da práxis revolucionária”. Isso implica que o trabalho docente – seu sentido, conteúdo e condições sobre as quais se realiza - precisa ser objeto de constantes reflexões no sentido de apreender sua complexidade na realidade capitalista contemporânea.

Por fim, considerando o destaque dado pelos sujeitos desta pesquisa às atividades realizadas para além da jornada de trabalho, considera-se importante, aqui, problematizarmos o uso do chamado tempo livre.

3.5. O USO DO TEMPO LIVRE: O AVANÇO DO TRABALHO SOBRE AS OUTRAS DIMENSÕES DA VIDA

Como já foi explícito no presente trabalho, os docentes que atuam como segundos professores na política de educação especial e que se constituíram sujeitos da presente pesquisa, desenvolvem um conjunto de atividades que, embora inerentes ao trabalho pedagógico, exigem a ocupação de um tempo que extrapola a jornada contratual.

Ora, a atividade do professor, como se sabe, não se reduz ao tempo de sala de aula. Para que possa dar efetividade às propostas pedagógicas se faz necessário que ele empreenda uma capacidade física e mental nos processos de planejamento das atividades ou na correção da produção dos estudantes. Isso, por sua vez, requer atitude investigativa, criatividade para preparar o material de apoio necessário, leitura, construção de estratégias didático-pedagógicas, etc..

É impossível que esse conjunto de atribuições seja desenvolvido no tempo de trabalho constitutivo da sua jornada e, por isso, remunerado. O docente ocupa, assim, grande parte do seu tempo livre para dar conta de responder às exigências da profissão, sem por isso ser pago. Esse processo faz com que seja violado o seu direito à desconexão do trabalho, além de trazer implicações negativas para a sua vida privada.

Ao serem questionados sobre o uso do tempo livre para a realização de atividades relacionadas ao trabalho, todos os entrevistados afirmaram que ocupavam também esse tempo para responder às exigências do magistério. Tal aspecto pode ser identificado nos excertos que seguem:

“Sim, pois a escola [...] dificilmente disponibiliza tempo para que eu possa pesquisar e desenvolver jogos e estratégias para facilitar a aprendizagem do aluno. Neste caso, acabo levando sempre trabalho pra casa”. (E.C)

“Sim, busco algumas estratégias diferenciadas. Geralmente em casa, na internet”. (M.R)

“Muitas vezes sim, pois quero sempre saber mais informações sobre o aluno, quais suas necessidades para melhor atendê-lo”. (M.E)

“Sim, necessito de tempo para além da sala de aula, pois necessito de tempo para pesquisar e elaborar práticas para executar com meu aluno. Na sala fica complicado, preciso ficar em tempo integral com meu aluno”. (A.Q)

“Sim, pois nas escolas com todos os problemas que existem como: salas com um numero de alunos em excesso, com materiais didáticos precários, com faltas de suporte técnicos como fonoaudiólogo, psicólogos entre outros, precisamos em nossos horas vagas (nossa casa) pesquisar e adaptar materiais mesmo não sendo formado nessas áreas técnicas”. (A.S)

Os depoimentos mostram que há uma extensão do trabalho no tempo livre, ou seja, o tempo livre é subsumido pela ampliação do tempo do trabalho. Neste sentido, a realidade pesquisada mostra que, em verdade, não há tempo livre se nele não se dá a liberação das obrigações, nos termos defendidos por Valquíria Padilha (2000, p. 62).

Na sociabilidade burguesa o tempo livre ou o tempo liberado pelo trabalho é também impregnado pela lógica capitalista e se conteúdo contribui para a continuidade das relações de exploração (pelo avanço do tempo do trabalho) ou para a manutenção da dominação (pelas atividades de lazer, esporte, entretenimento, etc., que se tornaram mercadorias). Estruturado a partir de valores e necessidades do capital, o tempo livre, nesta formação social, não se constitui em meio para a emancipação humana.

Quando o tempo livre ou o tempo liberado do trabalho não é ocupado por atividades voltadas para o exercício do magistério, os professores sujeitos da presente pesquisa afirmaram utilizá-lo para outras obrigações socialmente estabelecidas. Na política de educação, em especial no ensino básico e

fundamental, há uma predominância do gênero feminino na ocupação dos postos de trabalho. Esta tendência também foi constatada entre os entrevistados e, o que se detectou, foi a reprodução dos estereótipos hegemônicos: a responsabilização da mulher pelas atividades domésticas. O depoimento a seguir deixa isso evidente:

“Cuidar da casa, sair com meu namorado, visitar os parentes”. (E.C)

“Fico com a família, faço artesanato, cuido da casa, e também busco informações e coisas sobre o trabalho”. (M.E)

Quando se propõem a dispor do tempo livre para atividades dissociadas do trabalho ou das atribuições domésticas e familiares, os entrevistados indicam as limitações impostas pelas condições econômicas:

“Quando posso (tempo ou financeiro) procuro viajar com a família”. (A.S)

Estudos mostram que o tempo liberado do trabalho, em regra, é usado como meio para enfrentar o desgaste físico e mental decorrente do trabalho. Neste sentido, as atividades realizadas neste tempo livre são instrumentais ou funcionais à própria reprodução das condições requeridas pelo mundo produtivo. De acordo com Valquíria Padilha (2000, p. 174):

As atividades de lazer são compreendidas como válvulas de escape das tensões sociais, contribuindo, então, para manter as pessoas em equilíbrio, de forma a não extravasarem para transgressões da ordem social [...]. Se o lazer é entendido como simples assimilador de tensões, ele não pode servir como possibilidade de reflexão, de análise da conjuntura ou de conscientização política das diferenças e injustiças sociais.

E sendo assim, pode-se dizer que o tempo livre acaba por ser um meio no qual as relações de exploração e de dominação a que estão submetidos os trabalhadores são mascaradas. E, simultaneamente, um meio pelo qual são apresentadas necessidades que só aparentemente são do trabalho, quando, em essência, são do próprio capital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado objetivou compreender as condições de trabalho dos docentes que atuam como segundos professores na política de educação especial em Santa Catarina, mais especificamente, na região da Grande Florianópolis.

A política de educação especial está voltada para estudantes com deficiência, nas classes comuns de ensino, numa perspectiva do que se convencionou chamar de “política de educação inclusiva”. Esta não tem no seu horizonte somente garantir o acesso à matrícula e a permanência dos estudantes no mesmo ambiente físico que os demais. A proposta formal engloba um conjunto de condições para sua efetivação.

A despeito das diretrizes e princípios dessa política de educação inclusiva, observa-se que as atividades pedagógicas dirigidas para os estudantes com deficiência são realizadas com base em preconceitos e dúvidas sobre as capacidades desses sujeitos, tendo como parâmetros padrões previamente estabelecidos numa sociedade que visa o desenvolvimento de habilidades e competências que objetivam responder a necessidades do mercado de trabalho.

A promessa de superação da exclusão – partindo-se do pressuposto de que isso é possível - por uma proposta de educação e escola inclusiva, precisa ser analisada no contexto de uma sociedade que, pela sua dinâmica própria, não é capaz de responder às necessidades do público alvo dessa proposta. Sendo assim, é imprescindível que se tenha clareza das potencialidades da política de educação e da escola e, ao mesmo tempo tenha-se a coragem política de indicar suas limitações, de modo a evitar ilusões e reforçar as perspectivas ideológicas que subjazem, sim, uma política de educação “inclusivista”, nos termos desenvolvidos no presente trabalho.

Se tratando de educandos com deficiência inseridos na rede pública de ensino, não é raro perceber que tanto as práticas pedagógicas quanto as expectativas familiares têm como horizonte o desenvolvimento de processos que possam ampliar as chances de inserção daqueles estudantes no mercado de

trabalho, ainda que, de forma precária, mas funcional aos interesses econômicos e ideológicos dos que “oportunizam” tal inserção.

Ainda que se possam perceber importantes avanços na política de educação especial, não há como negar que os estudantes com determinadas deficiências minimamente preparados para o mundo do trabalho, servem como mão de obra barata, destinados a atividades manuais, executadas de maneira padronizada e repetitiva, mesmo que, hoje, se esteja vivendo um avanço tecnológico permanente. Aí, a legislação que obriga empregadores a reservar vagas para pessoas com deficiência, teve e tem uma importante influência na manutenção de determinados postos de trabalho que poderiam facilmente ser supridos.

Como se procurou evidenciar nas reflexões feitas no desenvolvimento do presente trabalho, as propostas da educação inclusiva são, de fato, progressistas. Contudo, parece que nela há uma tendência a se enfatizar questões parciais da realidade dos estudantes com deficiência, sem, no entanto, se estabelecer as devidas conexões com os processos sociais mais amplos.

Ademais, se admitindo que a proposta de educação inclusiva configura um avanço em relação às formas históricas de tratamento das pessoas com deficiência, há que se problematizar o fato de que tal proposta depende, também, das condições objetivas de trabalho daqueles que executam a política de educação: os trabalhadores da educação.

No processo de pesquisa percebemos que as funções do professor da educação básica, já extrapolam as mediações do processo de conhecimento dos educandos. Essas funções já se estenderam para fora de sala de aula, pois, o professor além de ensinar, também exerce outros papéis como o de articulador, criador ou produtor de materiais, etc. Sua dedicação às atividades educacionais vai para além dos muros da escola.

Esta análise, que é centrada apenas em algumas questões relacionadas às condições de trabalho dos segundos professores que atuam na rede pública estadual de educação, na Grande Florianópolis, mostrou que a sobrecarga de trabalho, a extensão da jornada para além de tempo contratual, a inexistência de

uma política de formação continuada, falta de recursos didáticos, etc., são impeditivos para que as proposições da educação inclusiva se materializem.

Através das entrevistas realizadas identificamos críticas à falta de condições objetivas nas escolas regulares para que o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência alcance os resultados pretendidos. Entendemos, assim, que a denominada “inclusão” sem a criação das condições necessárias para sua realização não passa de um discurso ideológico reiterador dos processos sociais questionados pelos próprios defensores da educação inclusiva e, muitas vezes, assimilado pelos próprios educadores que executam a política de educação

No conjunto dos depoimentos coletados, percebemos que as análises realizadas pelos sujeitos entrevistados estão muito relacionadas a questões mais imediatas do seu cotidiano de trabalho. Isso é bem compreensível na medida em que tais questões implicam diretamente nas práticas pedagógicas e nas respostas que a política consegue formular diante das demandas dos estudantes com deficiência.

Acreditamos que o avanço da consciência sobre as dimensões complexas da realidade social é potencializado pelos processos políticos e estes exigem a organização dos trabalhadores da educação, de maneira a fazer os enfrentamentos necessários para a construção de uma política educacional comprometida com a emancipação social.

Ainda que não tenhamos entrado no debate específico sobre o Serviço Social, acreditamos que, dada a realidade aqui problematizada, a presença dos Assistentes Sociais na política de educação, de maneira mais efetiva, é uma necessidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos Multifuncionais – Espaço para Atendimento Educacional especializado** / elaboração: Denise Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Gribosk, Claudia Pereira Dutra – Brasília: Ministerio da Educação MEC, secretaria de Educação Especial, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a mcentralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

ARANHA, M.S.F.. **Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica**. In: SADÃO, Omote. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. 1ªed. Marília (SP): FUNDEPE, 2004, v., p. 3760. Disponível em: <<http://www.sorri.com.br/sites/default/files/EI%20Transforma%C3%A7%C3%A3o%20Social%20ou%20Ret%C3%B3rica%20%20Confer%C3%A7%C3%A3o%20Mar%C3%ADa.pdf>>. Acesso em 29 jun. 2014.

BEZERRA, L. C. S. **A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm> acesso em: 05 Jun. 2014

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <[HTTP://WWW.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf](http://WWW.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério Público Federal, Fundação Procurador Pedro Jorge de Mello e Silva. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL (2004b). **Direito à educação: subsídios para a gestão de sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília, 2005.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CARAMELO, Rui Filipe Rosas. **Síndrome de *burnout* e a sua relação com o trabalho dos médicos**. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53383/2/Sndrome%20de%20Burnout%20e%20a%20sua%20relao%20com%20o%20trabalho%20dos%20Mdicosx.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2014.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 2001. _____. et al. **As armadilhas da exclusão: desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2000.

CATANI, Afgrânio Mendes. Considerações sobre educação a partir das concepções de Istiván Mészáros. In: JINKINGS, Ivana; Rodrigo NOBILE. **Istiván Mészáros e os desafios do tempo presente**. São Paulo: Boitempo, 2011

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999

Declaração de Salamanca. **Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: **Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO**. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

_____. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial. Salamanca, 1994. Disponível em: <[HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)> acesso em: 19 jun. 2014.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 nov. 2007b. Seção 1, p. 18.

_____. Decreto nº 186, de 09 de Julho de 2008. **Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo**. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009

DUARTE, N. Vigotski e o “**aprender a aprender**”: **crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana**. 2ª Ed. Campinas: autores associados, 2001.

DUBET, F. Les Lycéens. Paris: Seuil, 1991.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **À L'école:sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil,1996.

EDUCAÇÃO PARA TODOS. Resultados Mundiais. Foro mundial sobre a Educação Dakar, Senegal 26-28 abril de 2000; **DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Integrada sobre a Educação para o Século XXI**. SP:Cortez/Editora UNESCO/MEC, 1998.

ENGUITA, Mariano F.. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERIC Digest. **Including students with disabilities in general education classrooms**. ERIC Digest. 2002.

GALVÃO, Andréia. **Marxismo e movimentos sociais**. Revista critica Marxista nº32. Campinas/SP: Cemarx, 2011, p. 107-126.

GRACINDO, Regina Vinhaes; MARQUES Sonirza Correa; PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. **A Contradição Exclusão/Inclusão Na Sociedade E Na Escola**. Linhas Críticas, Brasília, v. 11, n. 20, p. 5-25, jan./jun. 2005.

LEHER, Roberto. **Desafios para uma educação para além do capital**. In: JINKINGS, Ivana; Rodrigo NOBILE. **Istiván Mészáros e os desafios do tempo presente**. São Paulo: Boitempo, 2011.

LESSA, Sérgio. **A emancipação política e a defesa de direitos**. Revista serviço social e sociedade nº90. São Paulo: Cortez, 2007, p. 35-57.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006

MARQUES, M. R. A. **Autonomia ou flexibilização: o atual dilema profissional docente**. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior – novos e velhos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 219-234.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Isabel. Entrevista com Peter Mittler. **Inclusão escolar é transformação na sociedade**. *Presença Pedagógica*, v. 5, n. 30, p. 5-16, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Educ. vol.11 no.33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006

MENESES, Maria Inês Peixoto. **Escola e educação especial: analisando a inclusão**. Monografia apresentada a Faculdade Pio Décimo. Aracaju/SE, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4 ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade n° 89. Campinas: Cedes, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2014.

ONU. Resolução [s.n], de 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Genebra, 1948**. Mimeo.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

PAIVA, V. **Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social**. GENTILI, P., FRIGOTTO, G. (org.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002.

PACHECO, José et.al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

*PADILHA; Valquíria. **Tempo Livre e capitalismo: um par imperfeito**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.*

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>> acesso em: 13 Mai. 2014

*PEREIRA, Aparecida et al. **Renda cidadã como estratégia de enfrentamento à pobreza no município de presidente Venceslau**, Seminário Integrado - ISSN 1983-0602, Vol. 3, No 3, 2009. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/SeminarioIntegrado/article/view/2744/2522>> acesso em: 01 jun. 2014.*

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, DF: v.4, n. 1, p. 9-17, jan./jul. 2008.

REIS, M. G. (2000). **O compromisso político-social do diretor como educador**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

_____. Resolução Estadual nº 112. CEE/SC/2006. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=460> Acesso em: 20 jun. 2014

ROSS, P. (1998). **Pressupostos da integração/inclusão frente à realidade educacional**. [Resumo]. Em Resumos de comunicações científicas. III Congresso Íbero-americano de Educação Especial(pp. 239-243). Foz do Iguaçu.PR: Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto.

SAGE, D. D. (1999).**Estratégias administrativas para o ensino inclusivo**. Em S. Stainback & W. Stainback (Orgs.), **Inclusão: um guia para educadores** (M F. Lopes, Trad., pp. 129-141). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1996)

SAILOR, Wayne. Inclusion. **President's Comission on Excellence in Special Education** Research Agenda Task Force. Nashville. Tennessee, 2002.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: Coordenador Sergio Otavio Bassetti** - São José: FCEE, 2006 52 p.

SANTA CATARINA. **Caderno Técnico do Centro de Ensino e Aprendizagem**. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, dez. 2002.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. - São José, SC: FCEE, 2009.

SANTA CATARINA. Diretrizes 3. : **Organização da Prática Escolar na Educação Básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades**. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Florianópolis, 2001.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de educação especial no Estado de Santa Catarina**: proposta/Coordenador Sergio Otavio Bassetti. - São José: FCEE, 2006 52 p.

SILVA, Alessandra da; LIMA, Cristiane Vieira de Paiva; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Deficiência Auditiva/Atendimento educacional especializado**. São Paulo: MEC. SEESP, 2007.

SILVA, Alessandra da; LIMA, Cristiane Vieira de Paiva; DAMÁSIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Deficiência Auditiva/ Atendimento educacional especializado**. São Paulo: MEC. SEESP, 2007.

SILVEIRA, Bueno, J.G. Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: educ, 1993.

_____. **Shopping Center: a catedral das mercadorias.** São Paulo: Boitempo, 2006.

SPOZATI, Aldaíza (Coord.). Mapa **da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo.** São Paulo: EDUC, 1996.

SPOSATI, Aldaíza. Sobre os programas brasileiros de garantia de renda mínima – PGRM. In: _____. (Org.). **Renda mínima e crise mundial: saída ou agravamento.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 109-154.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <[HTTP://unesco.org/images/008/000862/086291por.pdf](http://unesco.org/images/008/000862/086291por.pdf)> Acesso em: 19 jun. 2014

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNCICE A – Requerimento enviado à Secretaria de Estado de Educação com vistas a coletar as informações expressas abaixo no documento.

São José, 05 de maio de 2014.

Ilma. Senhora,

Eu, Laiara Cristina Cardoso, acadêmica do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC estou elaborando meu trabalho de conclusão de curso, cujo tema é “*A precarização do trabalho entre professores que atuam na política de educação especial*”.

Neste sentido, solicito um conjunto de informações que são, certamente, de domínio deste órgão em face das suas atribuições na implementação da mencionada política.

Especificamente necessito do repasse dos seguintes dados atualizados no ano corrente (2014):

- **número total** de professores integrantes da **rede pública estadual** de ensino;
- **número total** de professores **efetivos** integrantes da rede pública estadual de ensino
- **número total** de professores **contratados** integrantes da rede pública estadual de ensino;
- **número total** de professores integrantes da rede pública estadual de ensino que atuam especificamente **na política de educação para pessoas com deficiência**;
- **número total** de professores **efetivos** integrantes da rede pública estadual de ensino que atuam especificamente na **política de educação para pessoas com deficiência**;

- **número total** de professores **contratados** integrantes da rede pública estadual de ensino que atuam especificamente na **política de educação para pessoas com deficiência**.

Essas informações poderão ser repassadas para o seguinte endereço eletrônico: (laiaracristinacardoso@hotmail.com) ou, caso seja necessário que eu me desloque até o endereço desse órgão, o contato pode ser feito pelo telefone (48) 9916-71-59.

Nestes termos, agradecemos

Atenciosamente.

Laiara Cristina Cardoso

Acadêmica do curso de Serviço Social – UFSC

Matrícula n. 10201271

Ilma. Sr^a..

INEZITA DE FÁTIMA RODRIGUES SANTOS

Gerente de Gestão de Pessoas/GEPES

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista realizado com os segundos professores

- 1- Há quanto tempo trabalha nessa função de segundo professor?
- 2- Você trabalha através de contrato temporário (ACT) ou possui um cargo efetivo?
- 3- Quando iniciou seus trabalhos com educação especial você recebeu alguma orientação de como seria seu aluno, qual a deficiência e quais necessidades ele possui?
- 4- O Estado promove cursos de capacitação específicos na educação especial e oportuniza a participação dos professores? Com qual frequência?
- 5- Você tem material adaptado disponível? Caso não, qual alternativa utiliza?
- 6- Considera que nas últimas décadas houve avanços na prática de educação para Pessoa Com Deficiência? Por quê?
- 7- Com o advento da lei da inclusão o que mudou no trabalho pedagógico com as Pessoa Com Deficiência?
- 8- Como avalia suas condições de trabalho?
- 9- Você tem as condições de trabalho adequadas para que as propostas definidas na prática de educação para Pessoa Com Deficiência sejam efetivadas? Por quê?
- 10- Sua atividade profissional exige dedicação para além da sala de aula? Caso afirmativo o que precisa fazer?
- 11- Caso realize atividades para além da sua jornada de trabalho, como isso repercute na sua vida?
- 12- O que costuma fazer no seu “tempo livre”?
- 13- Sente-se realizado (a) na profissão docente?
- 14- Em sua opinião, em particular quanto à educação para Pessoa Com Deficiência, o que seria necessário garantir para que os resultados, do seu trabalho obtivessem os resultados previstos na política?
- 15- Sua função é cansativa, já pensou em desistir ou senti-se satisfeito com o que faz?
- 16- Já se ausentou do serviço por motivos de saúde em decorrência de sua função?

